

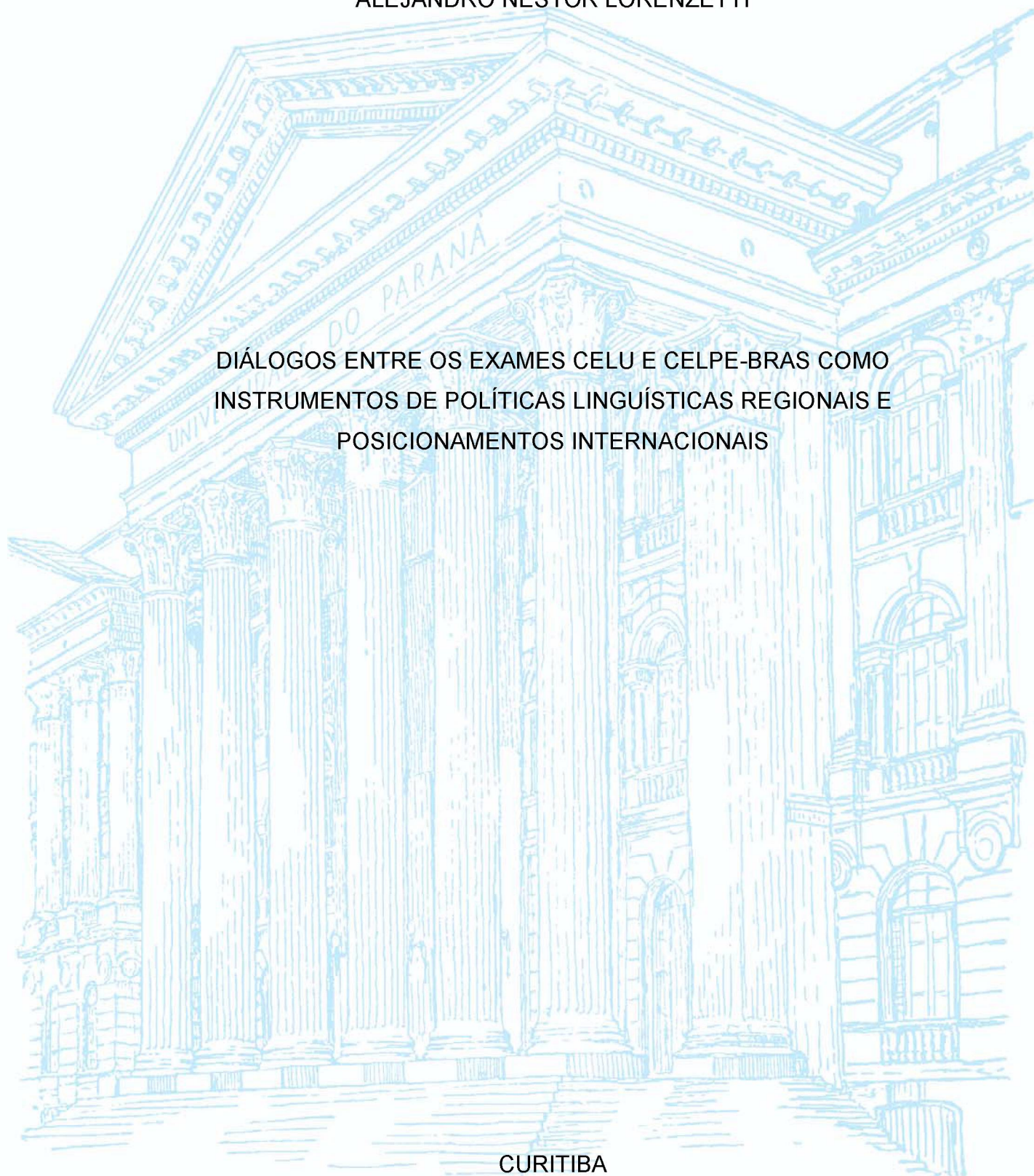
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEJANDRO NÉSTOR LORENZETTI

DÍALOGOS ENTRE OS EXAMES CELU E CELPE-BRAS COMO
INSTRUMENTOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS REGIONAIS E
POSICIONAMENTOS INTERNACIONAIS

CURITIBA

2021



ALEJANDRO NÉSTOR LORENZETTI

DIÁLOGOS ENTRE OS EXAMES CELU E CELPE-BRAS COMO
INSTRUMENTOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS REGIONAIS E
POSICIONAMENTOS INTERNACIONAIS

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Letras, Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Cloris Porto Torquato

CURITIBA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Thays Luciana Barbosa de Farias – CRB 9/1995

Lorenzetti, Alejandro Nestor

Diálogos entre exames CELU e CELPE-BRAS como instrumentos de
políticas linguísticas regionais e posicionamentos internacionais / Alejandro
Nestor Lorenzetti. – Curitiba, 2021.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Clóris Porto Torquato

1. Línguas - Testes de aptidão. 2. Política linguística. I. Torquato, Clóris
Porto (Orient.). II. Título.

CDD – 418.0076



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ALEJANDRO NÉSTOR LORENZETTI** intitulada: **Diálogos Entre Os Exames Celu E Celpe-Bras Como Instrumentos De Políticas Linguísticas Regionais E Posicionamentos Internacionais**, sob orientação da Profa. Dra. CLORIS PORTO TORQUATO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 12 de Abril de 2021.

Assinatura Eletrônica
12/04/2021 18:36:05.0
CLORIS PORTO TORQUATO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
12/04/2021 18:33:32.0
XOÁN CARLOS LAGARES DIEZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Assinatura Eletrônica
12/04/2021 18:32:27.0
MARGARETE SCHLATTER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica
12/04/2021 18:31:53.0
ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
12/04/2021 18:44:31.0
CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA)

DEDICATÓRIA

A minha filha Heloisa e minha esposa Daiana

A minha mãe Mabel e meu pai Néstor (in memoriam)

Aos colegas de jornada

Aos que fizeram e fazemos CELU e Celpe-Bras.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dra. Cloris Porto Torquato, mais uma vez, por seu apoio, aos Dres. Eduardo Figueiredo e Ron Martínez pela oportunidade de trabalhar no CAPA-UFPR no começo da caminhada no doutorado; aos tios Cacilda e Edson que me recebem com carinho na cidade de Curitiba sempre que necessito; ao Dr. Carlos Alberto Faraco pela oportunidade que generosamente me brindou e me permitiu entrar no campo da Glotopolítica; ao Dr. Alexandre Duchêne, que soma às suas qualidades acadêmicas a de excelente anfitrião; aos integrantes do Grupo de Glotopolítica da CUNY, Dr. José del Valle, Dra. Laura Villa, Lara Alonso e Jorge Alvis, pela parceria acadêmica e pessoal; às integrantes da área de ELSE da Universidad Nacional de La Plata, queridas colegas com quem iniciei a caminhada nas Letras; aos colegas do PPGLetras da UFPR, grandes parceiros e amigos; aos integrantes da banca Dra. Clara Dornelles, Dra. Margarete Schlatter, Dra. Ana Paula Beato Canato, Dr. Xoán Lagares, e a Dra. Glenda Cáceres, que contribuíram muito para dar forma a este texto; às entusiastas e comprometidas participantes desta pesquisa, que conservam o brilho nos olhos quando falam de seu trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa visa compreender como os exames de língua estrangeira “Certificado de Español Lengua y Uso” (CELU) e o “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros” (Celpe-Bras) passaram a compartilhar o mesmo construto teórico e similar modelo de avaliação, assim como qual é o papel do CELU como política linguística regional no contexto das relações geopolíticas Argentina-Brasil. Considerando a adoção de um construto comum como um gesto glotopolítico fundacional, registramos o percurso histórico do exame CELU no Brasil e a formação das redes acadêmicas que possibilitaram a colaboração entre as citadas certificações. O trabalho está pautado pela perspectiva glotopolítica (ARNOUX, 2014; GUESPIN e MARCELLES, 2019; DEL VALLE, 2007) a Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas (SHOHAMY, 2001, 2004) Autores que analisaram a Integração Regional e o Mercosul desde a disciplina das relações internacionais (BOX, 2014, 2019; MALAMUD e RODRIGUES, 2013; MALAMUD e SCHOLNI, 2020) e a linha da Linguística Crítica que analisa a comodificação das línguas (BLOCK, 2018) e o papel da linguagem no contexto do Capitalismo Tardio (DUCHÊNE e HELLER, 2012, 2016; HELLER, 2010). Para o estudo, utilizamos duas fontes de informação: entrevistas aos professores fundamentais para a criação, o desenvolvimento e a difusão do CELU, e aos responsáveis pela aplicação deste, nas universidades mais representativas, além de outras pessoas consideradas cruciais para o crescimento da proposta no Brasil, e, por outro lado, publicações tais como atas, declarações, leis e documentos oficiais que orientaram a política sobre as línguas oficiais em ambos os países. Considerando os diferentes níveis das Políticas Linguísticas (JOHNSON, 2013), o texto avança, junto com a apresentação das perspectivas teóricas, nas críticas aos usos dos exames de proficiência, em geral, e nos vínculos com nosso objetos de estudo, o par Celpe-Bras/CELU. Em segundo lugar, aponta qual é o espaço que ocupam estas certificações de idiomas no contexto da integração regional no Mercosul, e as relações estabelecidas com a política panhispânica, a ideologia hispanófono e a lusofonia. Num terceiro momento, e a partir das vozes dos participantes entrevistados, se reconstrói a história da colaboração entre Celpe-Bras e CELU, e a formação de redes acadêmicas que a possibilitaram. Da análise das entrevistas, e do diálogo com o contexto histórico, surge que esse trabalho conjunto significou um forte posicionamento teórico e um compromisso político, sustentado desde as posições pessoais, indo muito além do institucional. A tese conclui que essa característica pode ser, ao mesmo tempo, uma de suas fraquezas, e a condição para sua potência como Política Linguística num novo contexto.

PALAVRAS-CHAVE: CELU; Celpe-Bras; Glotopolítica; Exames Internacionais de Língua; Ideologias linguísticas.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand how the foreign language proficiency tests "Certificado de Español Lengua y Uso" (CELU) and the "Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros" (Celpe-Bras) began to share the same theoretical construct, and similar evaluation models, as well as the role of CELU as a regional language policy in the context of Argentina-Brazil geopolitical relations. Considering the adoption of a common construct as a foundational glotopolitical gesture, we record the historical trajectory of the CELU exam in Brazil and the formation of the academic networks that made collaboration between the aforementioned certifications possible. The study is based on the Glotopolitical perspective (ARNOUX, 2014; GUESPIN and MARCELLESI, 2019; DEL VALLE, 2007) the Critical Language Testing (SHOHAMY, 2001, 2004) in authors who have analyzed Regional Integration and Mercosur from the International Relations discipline (BOX, 2014, 2019; MALAMUD and RODRIGUES, 2013; MALAMUD and SCHOLNI, 2020) and the line of Critical Linguistics that analyzes the commodification of languages (HELLER, 2010, BLOCK, 2018) and the role of language in the context of Late Capitalism (DUCHÊNE and HELLER, 2012, 2016). Two kind of information sources were used for the study: interviews with fundamental teachers for the creation, development and dissemination of CELU, already responsible for its application in the most representative universities, as well as other people, considered crucial for the growth of the proposal in Brazil, and, on the other hand, publications such as minutes, declarations, laws and official documents that guided the policy on official languages in both countries. Considering the different levels of Language Policies (JOHNSON, 2013), the text advances, together with the presentation of theoretical perspectives, in the criticism of the uses of proficiency tests in general, and in the links with our object of study, the Celpe-Bras / CELU pair. Second, it indicates the place that these linguistic certifications occupy in the context of regional integration in Mercosur, and the relationships that are established with pan-Hispanic politics, Spanish-speaking ideology, and Lusophony. In a third moment, taking the voices of the interviewees, the history of the collaboration between Celpe-Bras and CELU is reconstructed, and the formation of academic networks that made it possible. Making the analysis of the interviews, and from the dialogue with the historical context, it is clear that this joint work meant a strong theoretical stance and a political commitment, sustained from personal positions, going far beyond the institutional. The thesis concludes that this characteristic may be, at the same time, one of its weaknesses and the condition of its power as a Language Policy in a new context.

KEYWORDS: CELU; Celpe-Bras; Glotopolitics; International Language Tests; Linguistic ideologies.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo los exámenes de lengua extranjera “Certificado de Español Lengua y Uso” (CELU) y el “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros” (Celpe-Bras) comenzaron a compartir el mismo constructo teórico y similar modelo de evaluación, así como cuál es el papel de la CELU como política lingüística regional en el contexto de las relaciones geopolíticas Argentina-Brasil. Considerando la adopción de un constructo común como gesto glotopolítico fundacional, registramos la trayectoria histórica del examen CELU en Brasil y la formación de las redes académicas que hicieron posible la colaboración entre las certificaciones mencionadas. El trabajo se basa en la perspectiva glotopolítica (ARNOUX, 2014; GUESPIN y MARCELLESI, 2019; DEL VALLE, 2007) en la evaluación crítica de lenguas (SHOHAMY, 2001, 2004) en autores que han analizado la Integración Regional y el Mercosur desde la disciplina de relaciones internacionales (BOX, 2014, 2019; MALAMUD y RODRIGUES, 2013; MALAMUD y SCHOLNI, 2020) y la línea de la Lingüística Crítica que analiza la mercantilización de las lenguas (HELLER, 2010, BLOCK, 2018) y el papel de la lengua en el contexto del capitalismo tardío (DUCHÊNE y HELLER, 2012, 2016). Para el estudio se utilizaron dos fuentes de información: entrevistas a docentes fundamentales para la creación, desarrollo y difusión del CELU, y a responsables de su aplicación en las universidades más representativas, además de otras personas, consideradas cruciales para el crecimiento de la propuesta en Brasil y, por otro lado, publicaciones como actas, declaraciones, leyes y documentos oficiales que orientaron la política sobre los idiomas oficiales en ambos países. Considerando los diferentes niveles de Políticas Lingüísticas (JOHNSON, 2013), el texto avanza, junto con la presentación de perspectivas teóricas, en la crítica de los usos de los exámenes de suficiencia en general, y en los vínculos con nuestro objeto de estudio, el par Celpe-Bras/CELU. En segundo lugar, indica el espacio que ocupan estas certificaciones lingüísticas en el contexto de la integración regional en el Mercosur, y las relaciones que se establecen con la política panhispánica, la ideología hispanófono y la lusofonía. En un tercer momento, y a partir de las voces de los entrevistados, se reconstruye la historia de la colaboración entre Celpe-Bras y CELU, y la formación de redes académicas que la hicieron posible. Del análisis de las entrevistas, y del diálogo con el contexto histórico, se desprende que este trabajo conjunto significó una fuerte postura teórica y un compromiso político, sostenido desde las posiciones personales, yendo mucho más allá de lo institucional. La tesis concluye que esta característica puede ser, al mismo tiempo, una de sus debilidades y la condición de su potencia como Política Lingüística en un nuevo contexto.

PALABRAS CLAVE: CELU; Celpe-Bras; Glotopolítica; Exámenes Internacionales de Lengua; Ideologías lingüísticas.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Quadro 1 Relação entre objetivos específicos, instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise.....	P. 23
Quadro 2 O método interdisciplinar de análise de Políticas Linguísticas	P. 36
Quadro 3 Listado dos documentos utilizados no nível de criação do CELU.....	P. 38
Quadro 4 Relação dos agentes entrevistados, ordenados por vínculo e origem geográfica.....	P. 40
Quadro 5 Comparativa entre Hipanofonia e Lusofonia	P. 106
Figura 1 Linha do tempo com a evolução histórica do Celpe-Bras e o CELU e os eventos relevantes sobre avaliação e certificação de línguas nos âmbitos nacionais, regional, e internacional.....	P. 167

Sumário

Apresentação	13
Introdução	16
Capítulo 1 O percurso metodológico.....	22
1.1 O CELU em diálogo com o Celpe-Bras: justificando a escolha	22
1.2 Os instrumentos de coleta de informação.....	24
1.2.2 Entrevistas	27
1.2.2.1 Análise dos dados gerados nas entrevistas	28
1.2.3 Questionários	30
1.2.3.1 Análise dos dados gerados pelos questionários	30
1.3 Seleção dos participantes	33
1.4 As escolhas metodológicas em relação ao estudo das políticas linguísticas	35
1.4.1 Nível da Criação da PL	37
1.4.2 Nível da interpretação	39
1.4.3 Nível da apropriação	41
1.5 Análise e discussão dos dados	42
Capítulo 2 Perspectivas Teóricas	45
2.1 Os testes internacionais e Perspectiva Crítica de Avaliação de Língua	45
2.1.1 Os poderes dos testes.	47
2.1.2 Os recursos do poder	54
2.1.3 Os testes como meios de controle.	57
2.1.4 Os testes e as tentações das autoridades	58
2.1.5 As intenções e os efeitos nos usos dos testes.	61
2.1.6 O Poder simbólico	62
2.1.7 A Perspectiva Crítica de Avaliação de Língua (<i>Critical Language Testing</i>)	63
2.2 A perspectiva da Glotopolítica	70
2.2.1 As áreas linguísticas	80
2.2.2 A Glotopolítica, sua intenção crítica, e a relação com a Política Linguística	

Crítica de origem anglo.	84
2.3 O contexto das Relações Internacionais Brasil-Argentina	86
2.3.1 A relação Brasil-Argentina desde a redemocratização	88
2.3.2 A Estratégia de Poder Global Brasileira (EPGB)	91
2.4 O uso dos testes no Capitalismo Tardio: a <i>comodificação</i> das línguas e o mercado de certificações.	98

Capítulo 3 As fonias como ideologias linguísticas. A inserção dos testes nas políticas de área idiomática.

3.1 Hispanofonia e Lusofonia em perspectiva	105
3.2 A Hispanofonia: projeto político, espaço linguístico, ideologia linguística.	109
3.2.1 Os Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE)	113
3.2.2 O CELU no contexto da hispanofonia	122
3.3 O que se entende por lusofonia?	123
3.3.1 A lusofonia com adjetivos ou "à brasileira".	134
3.3.2 As Universidades da Integração.	136
3.3.3 Novos projetos e suas linhas de tensão	147
3.3.4 O Celpe-Bras no contexto lusófono	151
3.4 Além das fonias: os projetos regionais e a integração geoacadêmica recente.	152
3.4.1 A Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM)	155
3.4.2 O contexto recente	159

Capítulo 4. A história do tandem regional de Políticas Linguísticas de Integração. Trajetórias conjuntas na certificação.

4.1 As certificações de língua espanhola com projeção pan-hispânica.	169
4.1.1 A instituição dos Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)	169
4.1.2 Os novos sistemas do IC	175
4.2 O contexto regional sul-americano	179
4.3 Celpe-Bras e a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro	186
4.3.1 Os usos não desejados do Celpe-Bras	194
4.4 CELU e a integração internacional da Argentina	201
4.4.1 O ano 2004	205

4.5 A caminhada conjunta	212
4.5.1 A lei do espanhol e “o discurso das faltas”	213
4.5.2 Os Colóquios CELU e as participações regionais.	216
4.6 Os encontros	222
4.6.1 A <i>gira de universidades</i> na sede da USP	222
4.6.2 Seminário Brasil-Argentina	225
4.6.2.1 Sobre a tensão exame regional/exames nacionais	228
4.7 O CELU no Instituto Cultural Brasil Argentina. Um caso atípico e chave para o CELU no Brasil.	231
4.7.1 A demanda por certificação	231
4.7.2 O efeito retroativo no ensino	235
4.8 O Consorcio ELSE e o ingresso ao Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).240	
4.9 A rede do CELU no Brasil	243
4.9.1 A adoção da proposta CELU: trajetória pessoais e projetos institucionais....	244
4.9.2 A introdução do CELU como gesto glotopolítico	247
4.9.3 O CELU e as propostas didáticas <i>ad hoc</i>	250
4.9.4 Os entraves no funcionamento e as possibilidades de ação conjunta	257
4.9.5 A Nova realidade: o CELU Digital	259
4.10 Conclusões parciais	261
 Considerações finais	 267
Referências Bibliográficas	271
Apêndices	283
Apêndice I.....	283
Apêndice II	286

Apresentação

Antes de começar gostaria expor as razões mais pessoais da escolha, tanto do objeto quanto da orientação do trabalho, dizendo que o pesquisador que escreve este estudo tem uma história ligada à sua condição de migrante argentino no Brasil. Uma das frases que mais circulou entre os professores de Letras argentinos durante os anos 2010, antes de tomar a decisão de emigrar, foi “el español en Brasil está creciendo”. Isso estava motorizado principalmente pelas notícias sobre a aprovação da lei 11.161/2005¹ e as projeções sobre a quantidade de professores que seria necessário contratar para atingir as metas da lei, junto com o otimismo das publicações jornalísticas e informes de agências culturais, como o Instituto Cervantes, e o clima geral de crescimento da cooperação acadêmica via programas bilaterais Argentina-Brasil. Nesse contexto, a universidade onde me formei, e onde trabalhava, a Universidad nacional de La Plata, assinou convênios com o Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrado Brasil-Argentina (CAFP/BA) e através deles aconteceram intercâmbios de discentes e docentes dos programas de Educação. Foi por um desses intercâmbios que conheci a quem hoje é minha esposa, e, através de outro convênio, cheguei a Brasil e fiquei em Porto Alegre cursando no programa de Educação da PUC-RS. No meio do clima da eleição da Dilma Rousseff como presidenta, foi que voltei para a Argentina e foi amadurecendo a ideia de emigrar para aquele Brasil. Assim foi como, aconselhado por colegas da área das Letras, cheguei a cursar a Especialización en Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Esse curso levou a que tivesse meus primeiros contatos tanto com a Certificación Español Lengua y Uso (CELU) e seu construto, quanto com a ideia de que este exame era “primo” do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras). Ainda antes de emigrar, foi preciso ter aprovação no exame Celpe-Bras para dar entrada ao processo de validação do diploma de Licenciatura em Ciências da Educação. Também através da Especialização, e pelo programa “Escala Docente” da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), visitei a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tive meu primeiro contato com outra política linguística da região, o Programa

1 A lei que determinou a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio nas escolas brasileiras. Teve vigência até 2017, quando a Lei 13.415 a revogou.

Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Foi durante essa viagem que começou a ganhar forma o projeto com que ingressei no Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Essa experiência de transitar a fronteira e conhecer de perto escolas e professores, e o cotidiano dos que estão sempre “entre” foi extremamente formativa, e ali comecei a ter consciência de como em alguns lugares o Mercosul se vivia com intensidade, e quanto se deixou de ganhar com seu declínio. Em 2017, comecei o Doutorado na UFPR e a Licenciatura em Letras Português/Espanhol na UEPG, começando outro ciclo de experiências enriquecedoras, como o trabalho no Centro de Assessoramento para a Publicação Acadêmica e o convite do professor Carlos Faraco para participar no Workshop Gloto[economiá]política Language under Capitalist (Trans)Formations. Esse evento significou uma virada na minha vida acadêmica posterior, indagando e aprofundando no campo da Glotopolítica, e fazendo que minha participação em eventos posteriores, em Córdoba, Brasília e São Paulo fosse ainda mais produtiva e intensa. Este processo pessoal foi deixando marcas que levo comigo e que motivaram as escolhas que fiz na hora de organizar e escrever esta tese. Poderia se dizer que o trabalho que você está lendo é uma homenagem a esta trajetória.

O percurso que descrevi anteriormente pode ser parecido ao de muitos, porque não foram poucas as pessoas que, ao longo desse período histórico onde a cooperação acadêmica regional teve fortes incentivos, viram mudar sua vida aproveitando as oportunidades que estes programas lhes ofereceram. Hoje, quando as circunstâncias parecem nos levar no sentido contrário, muitos persistem na luta para não retroceder o caminho percorrido. Alguns deles terão suas vozes representadas neste estudo.

As circunstâncias do último ano fizeram com que tanto a qualificação como a defesa deste trabalho fossem desenvolvidas de forma remota, e a totalidade dos depoimentos foram nessa modalidade, perdendo o encanto que para mim tem sentar com uma pessoa para ela te contar como faz a tarefa que ama, e pela qual sofre e goza. Conversas com o chimarrão se esfriando do lado da tela, ou falando sem nos ver para poupar a conexão da casa, que hoje é nosso recurso precadíssimo para trabalhar. Também por isso faltam as vozes de algumas pessoas

que, no andar da pandemia, foram restringindo as interações virtuais ao estritamente necessário, que neste contexto já significa muito tempo de vida iluminado pelas luzes azuis das telas. Para elas minha compreensão, e a torcida para que voltemos aos encontros sob o sol, às mesas quadradas, e que a frase “lembre da máscara” volte a ser pronunciada somente em fevereiro.

Este trabalho tentará mostrar como a Política, seja a “grande” internacional, a educacional ou a linguística, influi na vida da gente; que ela é feita por e para pessoas; e que estas, como falam Hornberger e Johnson (2011), “implementam, interpretam, e, talvez, resistam, as iniciativas políticas de maneiras variadas e únicas”.

Introdução

Como fora expressado na apresentação, as motivações deste estudo têm muito a ver com a história pessoal do pesquisador, que ocupou o papel de candidato e de avaliador nos exames Celpe-Bras e CELU respectivamente, e que determinou o interesse por saber detalhes da história destas certificações que se achavam ligadas às semelhanças que observava entre eles, e que toda vez que perguntava *¿cómo?* e *¿por qué?* recebia explicações parciais não muito satisfatórias, e o mesmo acontecia quando a curiosidade levava a fazer consultas bibliográficas. Ao mesmo tempo, pelo exercício como avaliador e professor, e o contato com áreas de internacionalização do ensino superior, estava sendo testemunha de mudanças nas demandas que pressionam sobre as certificações, como por exemplo as novas imigrações tanto na Argentina quanto no Brasil. Na hora de formular o projeto de pesquisa de onde nasce esta tese, então, fizemos duas perguntas: Como chegaram os exames CELU e Celpe-Bras a compartilhar seu construto teórico, o modelo de avaliação, e continuar sua colaboração técnica? E qual é o papel do CELU como Política Linguística Regional no contexto das relações geopolíticas da Argentina com o Brasil? Entendemos que a resposta a elas, pode ter poder explicativo não somente como registro, posto que o conhecimento do passado traz insumos para lidar com o presente, e assim poder imaginar um futuro não tão incerto como costuma ser apresentado. Para este trabalho, que têm impronta histórica e perspectiva glotopolítica, precisamos selecionar várias coordenadas, correspondendo aos objetivos geral e específicos. O Objetivo geral é investigar e analisar o papel do exame CELU como Política Linguística Regional no contexto das relações geopolíticas com o Brasil, focalizando nos seus efeitos na articulação das demandas e posicionamentos das políticas linguísticas locais, regionais e internacionais. Para alcançar esse propósito, geramos os objetivos específicos a seguir: analisar os documentos orientadores do CELU e do Celpe-Bras, focalizando nas perspectivas e orientações para políticas linguísticas ali presentes, discutir sobre a posição relativa do par CELU/Celpe-Bras no contexto internacional da Hispanofonia e da Lusofonia, investigar e analisar a rede de cooperação científica e acadêmica entre os responsáveis dos exames CELU e Celpe-Bras, registrar e analisar a realidade e as

potencialidades do exame CELU nas sedes do Brasil, e analisar o alcance do CELU e o Consórcio ELSE na dinâmica de integração geopolítica Brasil-Argentina no período 2001–2020.

Pensamos que o estudo dos testes internacionais de proficiência em Línguas Estrangeiras ou Adicionais apresenta relevância social e educacional, posto que trata de instrumentos de Política Linguística (Shohamy, 2007) que têm, nos casos que nos ocupam, efeitos no acesso à educação superior e o emprego, agindo às vezes como barreiras. Ao colocar nosso olhar sobre o Certificado de Espanhol Lengua y Uso (CELU) e sua relação com o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) focamos na prolongada e frutífera colaboração entre brasileiros e argentinos dos últimos vinte anos, e nos novos cenários em que se desenvolvem estes dispositivos de avaliação.

Os exames CELU e Celpe-Bras nasceram em contextos universitários, orientados pelas necessidades da internacionalização do ensino superior, que cresceu notoriamente desde a década de 1990. Ambas as certificações não sofreram a influência do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), posto que Celpe-Bras foi criado antes de sua publicação, e ambos aderiram a outro modelo: um exame único para avaliar o desempenho de uso da língua privilegiando aquilo que o candidato pode fazer em situações próximas às reais. Esta opção por enfatizar a avaliação do uso da língua nasceu primeiro no Brasil, entre os membros da equipe convocada pela Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação e Cultura (SESu-MEC) para a elaboração do que seria o Celpe-Bras, e depois, a partir da colaboração deles com o Consorcio Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) de Universidades Públicas, que gerencia o CELU, se adotou na Argentina. Essa cooperação fez com que ambas certificações apresentassem características similares, que, com o tempo, foram ganhando contornos próprios, mas conservando as principais linhas norteadoras, e houve produções bibliográficas e apresentações em congressos, realizadas em conjunto, que pretendemos ordenar e mostrar nesta tese. A seguir, enumeramos outros aspectos que destacamos como de relevância social do presente estudo.

Este trabalho contribui para o registro e análise da colaboração entre estes testes de língua como um modo de intervenção na Política Linguística Regional

especialmente no eixo Sul-Sul, e com possíveis efeitos locais, regionais e internacionais. A pesquisa busca mostrar as eventuais fortalezas e fraquezas que esta cooperação teve no período histórico estudado, para servir de base para futuras intervenções no campo das políticas linguísticas. Destacamos especialmente que estas propostas nasceram sem se espelhar nos modelos já vigentes na Europa ou em outros já consolidados, num contexto onde a integração entre países da região foi um projeto político liderado pelo Brasil. Diferentemente de outros projetos, mais ligados às circunstâncias políticas ou de financiamento, esta Política Linguística Regional mantém-se em ação e tem superado empecilhos em ambos os países. A pesquisa pretende contribuir para compreender como isso acontece nas diferentes circunstâncias de cada contexto e o papel dos atores nessa continuidade. Merece atenção e procuramos dar o devido tratamento ao papel dos atores, registrando o processo nas suas vozes.

Promovemos a visibilização da rede de avaliadores e responsáveis do CELU no Brasil como coletivo. Para isso ouvimos aos responsáveis do CELU no Brasil e descrevemos aspectos do seu trabalho, sendo a primeira vez que foram atingidos por uma pesquisa que os interpela como um coletivo. Entendemos que isto tem relevância para a formação de uma identidade de “promotor do CELU” somada àquela que já têm como professores de língua espanhola. Isto pode ser um fato positivo, considerando que os exames internacionais podem fazer um aporte para a valorização e visibilização da língua espanhola. A continuidade de mais de uma década do CELU no Brasil faz com que muitos professores brasileiros tenham já atuado no exame. Isso é uma massa de profissionais que está hoje em condições de encarar a discussão sobre o funcionamento do exame, seu alcance e as consequências desejadas sobre o ensino da Língua Espanhola nas Universidades brasileiras que sustentam o CELU. Abre-se assim a oportunidade para seus aplicadores constituírem um coletivo de peso, já que mais da metade das sedes internacionais CELU estão no Brasil. Desta maneira, geram-se possibilidades de discutir com o Consorcio ELSE-CIN, temas como a formalização da rede e a produção de materiais didáticos específicos para brasileiros. O Consorcio ELSE-CIN vem monitorando a formação com que os candidatos brasileiros chegam até o exame, mas não mantém um diálogo conveniente com seus referentes territoriais no

Brasil, para realizar ações de ensino alinhadas como o CELU. Este estudo chama a atenção sobre a importância da geração de conhecimento sobre os candidatos dentro do território brasileiro, a partir da consulta e fortalecimento do trabalho com as sedes do CELU no Brasil. Do mesmo modo, destacar que existe um grande compromisso ideológico nas sedes, que entendem o que significa a adesão ao CELU e não a outra proposta, algo que representa um alto potencial para qualquer empreendimento.

Consideramos nossa pesquisa relevante para o fornecimento de insumos para as políticas regionais. Se avaliam aspectos que podem ser mais ou menos exitosos na configuração de políticas de cooperação regional via internacionalização do Ensino Superior. O conceito de internacionalização do Ensino Superior é flexível, já que pode se referir a projetos de origem muito diversas. Por um lado, pode ser entendido como a inserção das Universidades brasileiras e argentinas no mundo, com suas produções científicas, modelos de gestão e línguas próprios, proposta que originou o CELU e o Celpe-Bras e é sustentada por seus responsáveis. Por outro, a internacionalização pode referir-se à importação de modelos de ciência, gestão e, numa limitada interpretação, publicar e lecionar na língua internacional hegemônica, o inglês. Assim, a colaboração para o desenvolvimento de uma Política Linguística Regional acha terreno fértil para a promoção internacional tanto das Universidades quanto das línguas internacionais entre as quais estão o espanhol e o português.

Cabe destacar como um dos aspectos importantes do CELU é ter-se tornado recentemente um dos reguladores do acesso de estudantes brasileiros ao ensino superior na Argentina, especialmente na área de Medicina. As particularidades do sistema universitário brasileiro, muito especialmente o acesso, via vestibular, às universidades públicas, gratuitas, e o alto custo das matrículas nas particulares que oferecem o curso de Medicina, geraram uma corrente de estudantes que optam por ingressar em instituições de ensino superior nos países limítrofes como Argentina, Bolívia e Paraguai. As universidades argentinas, conscientes da dificuldade que implica não dominar a língua na qual são dadas as aulas, e diante do significativo aumento da matrícula de estrangeiros na carreira de Medicina, que atinge a percentagem de 35% na Universidad Nacional de La Plata (UNLP)² e na Universidad

2 https://www.clarin.com/sociedad/plata-habla-portugues-brasilenos-quieren-medicos-coparon-universidad-gratuita_0_4wk2_hV3e.html

Nacional de Rosario (UNR) até ultrapassa a cifra de calouros nativos,³ têm implementado estratégias avaliativas para gerar ofertas educativas acordes com as necessidades linguísticas dos estudantes não hispanofalantes. Assim surgiram diferentes exames e certificações que, uma vez criado o consórcio universitário ELSE, unificaram sua política aderindo ao CELU como estratégia única de avaliação. Nos últimos anos, o CELU ou exames equivalentes foram impostos como requisito de acesso aos estudos superiores por meio de diferentes resoluções legais das universidades nacionais, variando em cada caso o nível exigido e a certificação aceita. Isso tensiona muitas situações. A exigência de um requisito diferenciado para os não hispanofalantes já gera dúvida sobre se constitui discriminação pela origem, já que nenhum hispanofalante deve demonstrar sua proficiência na sua língua primeira. Este fato introduz uma nova controvérsia, posto que é conhecida a tradição argentina de não impor barreiras ao acesso à universidade além da portação de título de ensino médio, condição que é justamente um atrativo para os brasileiros. Ao mesmo tempo, as autoridades e docentes sustentam a posição de que existe a necessidade de ter um nível mínimo de proficiência em língua espanhola para garantir o bom desempenho acadêmico. Assim, cobra relevância discutir tanto o caráter restritivo (ou não) dos exames, quanto se são os instrumentos adequados para garantir o rendimento acadêmico futuro, e se de alguma maneira por trás destas medidas existe uma agenda política e acadêmica oculta a ser desvelada. Entendemos que este estudo é um aporte original para a pesquisa sobre certificações internacionais de línguas, e a história das políticas ligadas à integração sul-americana, desde a perspectiva da glotopolítica. O trabalho de pesquisa aqui detalhado evidencia o compromisso assumido para cumprir essa tarefa em cada etapa.

O texto está organizado com uma Introdução, cuatro capítulos, e uma Conclusão. Em cada um dos capítulos é desenvolvida a análise de algum dos aspectos do nosso objeto de estudo, sem necessidade da apresentação de uma seção particular de “análise de resultados”, ainda concentrando grande parte da pesquisa de campo no cuarto capítulo.

3 <https://www.rosario3.com/noticias/Extranjeros-en-Medicina-Se-subsidia-a-una-parte-de-la-clase-media-de-Brasil-20181128-0058.html>

O primeiro capítulo apresenta a metodologia, expondo os objetivos, recortes, técnicas, e o ordenamento dos níveis de atividade da Política Linguística, proposto por Johnson (2013). No segundo capítulo se discutem as perspectivas teóricas que guiam o estudo: o poder dos testes de língua e a avaliação crítica das línguas, pautados nos escritos de Shohamy (2001, 2004, 2007), a Glotopolítica (Guespine Marcellesi, 1986; Del Valle, 2007; Arnoux, 2014; Lagares, 2018) e as políticas de área linguística com as que os testes dialogam de diferente maneira, a análise das Relações Internacionais ao interior do Mercosul (MALAMUD y RODRIGUES, 2013; MALAMUD y SCHOLNI, 2020) com destaque do dispositivo teórico denominado Estratégia Global de Poder Brasileira (BOX, 2014, 2019). No mesmo capítulo está incorporada a linha teórica da Linguística Crítica representada principalmente por Heller (2010) e Block (2018) que analisa a *comodificação* das línguas, e o papel destas, no contexto do capitalismo tardio (DUCHÊNE y HELLER, 2012, 2016). O terceiro capítulo aborda os discursos das *fonias* caracterizados como Ideologias Linguísticas e como os testes se relacionam com elas. Também se analisam alguns casos especiais como as Universidades da Integração e especialmente os discursos mobilizados durante a criação da Universidade da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Como tópico especial tem espaço a criação da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM). O quarto capítulo está dedicado a história dos testes Celpe-Bras e CELU e à sua relação de cooperação, e à atualidade do exame CELU no território brasileiro, as reflexões sobre o passado e as possibilidades futuras. Nas considerações finais refletimos sobre os aportes deste trabalho e a continuidade das pesquisas sobre os testes de línguas e sobre o papel deles diante dos novos contextos socio-políticos e econômicos.

Capítulo 1 O percurso metodológico

Neste capítulo se mostra o caminho que trilhamos, em primeiro termo, para a definição do objeto de estudo, e depois as sucessivas decisões metodológicas que lhe seguiram para a realização da pesquisa. O texto está dividido em cinco seções, que apresentam, nesta ordem, a justificativa sobre a escolha e recorte do objeto de estudo no espaço do *inter*, os instrumentos e técnicas utilizados na coleta de informação, junto com as subseções de análise e geração de dados. Em seguida, é descrito o processo de seleção dos participantes da pesquisa e de que modo caracterizamos os grupos. Na seção "As escolhas metodológicas em relação ao estudo das políticas linguísticas" se apresenta, de acordo com a proposta de análise interdisciplinar de Johnson (2013), todo o conjunto de técnicas e instrumentos correspondentes a cada um dos diferentes níveis de atividade de uma Política Linguística, como são, a criação, interpretação, apropriação e instanciamento. Na última seção é desenvolvido o arcabouço teórico utilizado para a análise de dados.

1.1 O CELU em diálogo com o Celpe-Bras: justificando a escolha

Ao começar a formulação deste trabalho, e recortar o objeto de estudo, optamos por focar na relação acadêmica, laboral, científica e política que se estabeleceu entre as equipes que geraram o CELU e o Celpe-Bras, e nas condições especiais em que isso foi possível, mais do que na descrição detalhada dos instrumentos. Nos posicionamos num espaço "inter", onde se cruzam variáveis de diferentes origens que vão desde as intenções, sonhos e ousadia de alguns líderes políticos, até razões íntimas dos protagonistas do CELU e o Celpe-Bras, e todo um leque de situações de ordem científica, econômica, educacional, e mais. Vários trabalhos acadêmicos, (FERREIRA, 2019; BROWN e KRICKENBERG, 2019; DINIZ, 2020) reconhecem a influência do Celpe-Bras sobre o CELU, a solidez e validade do construto teórico que o sustenta, e outras características desta relação. O nosso interesse está na história da construção da cooperação, para saber se as similitudes surgiram da simples transferência, ou de uma busca linguística comum, que levou a

comissão técnica do CELU a aderir aos conceitos que abrange o construto dos exames. Para isso apresentamos a história da rede de relações acadêmicas, científicas e interpessoais, que encontraram nas políticas dos governos e Universidades do Brasil e Argentina, às vezes, sustento e apoio, e em outras, empecilhos. Também veremos se existem caminhos alternativos para continuar mantendo e ampliando essa rede no futuro imediato.

Ricento & Hornberger propuseram em 1996, como metáfora, “descascar a cebola” para mostrar as camadas das políticas linguísticas. Anos depois a própria Nancy Hornberger, junto com David Cassel Johnson (2011), reutilizou a metáfora propondo “fatiar a cebola” etnograficamente, porque é este corte transversal o que permite ver o imbricamento entre as dimensões. Nossa pesquisa, sem constituir um trabalho etnográfico, utiliza algumas das técnicas de coleta de dados que o próprio Johnson recomenda para abordar uma política linguística desde a etnografia, como são, a entrevista aos agentes, a coleta de documentos produzidos por eles, e a análise histórica-textual. O que orientou essa escolha foi a necessidade de contar com as vozes dos agentes, buscando o balanço entre as perspectivas ética e êmica (JOHNSON, 2013, p.149) isto é, o balanço entre a perspectiva dos observados, com a do observador. A abordagem ética corresponde à visão do *eu em direção ao outro*, e a abordagem êmica corresponde à visão do *eu em direção ao nosso*. (ROSA e OREY, 2012, p. 867)

1.2 Os instrumentos de coleta de informação

Como adiantáramos, a pesquisa pretende “cortar transversalmente a cebola” mostrar as “camadas”, e não “descascar” ou “esquartejar” o objeto. O desenho da pesquisa definiu os contornos do objeto e sua inserção no contexto internacional, regional e/ou nacional, onde a cada passo se intersectam os diferentes planos, inclusive o plano pessoal, como apontamos na apresentação. Desse desenho decorre a escolha das técnicas de geração de dados. O quadro a seguir ilustra a correspondência entre os objetivos específicos e os instrumentos de pesquisa.

Objetivos	Instrumentos	Procedimentos de análise
<ul style="list-style-type: none">Investigar o funcionamento da cooperação científica e acadêmica entre os responsáveis dos exames CELU e Celpe-Bras	<ul style="list-style-type: none">Entrevistas semiestruturadas gravadasGravações de apresentações em congressos.Pesquisa bibliográfica.Pesquisa documental em atas de reuniões e seminários, declarações, legislação, convênios de colaboração.	<ul style="list-style-type: none">Análise histórico-textual das transcrições e documentos.
<ul style="list-style-type: none">Identificar a posição relativa do par CELU/Celpe-Bras no contexto internacional da Hispanofonia e da Lusofonia.	<ul style="list-style-type: none">Pesquisa bibliográfica.Gravações de apresentações em congressos	<ul style="list-style-type: none">Análise histórico-textual das transcrições e documentos.
<ul style="list-style-type: none">Estabelecer o alcance do CELU e o Consórcio ELSE na dinâmica de integração Brasil-Argentina no período 2001-2019.	<ul style="list-style-type: none">Entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e vídeo.Gravações de apresentações em congressosPesquisa bibliográfica.Pesquisa documental.	<ul style="list-style-type: none">Análise histórico-textual dos documentos.Análise discursiva de transcrições.Análise documental.
<ul style="list-style-type: none">Registrar o funcionamento do exame CELU nas sedes do Brasil.	<ul style="list-style-type: none">Aplicação de questionários on-line.Entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo.	<ul style="list-style-type: none">Seleção das respostas mais significativas.Análise discursiva de transcrições.

Quadro 1 Relação entre objetivos específicos, instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise.

A seguir, apresentamos cada uma das técnicas utilizadas, e as definições que

acompanharam a adoção de cada uma delas.

1.2.1 Pesquisa bibliográfica e documental

Como afirmam Lüdke e André (1986), “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” e neste trabalho ela representa principalmente as vozes oficiais. Primeiramente, centramos a atenção na construção de uma linha de tempo que tivesse documentação ou referências claras, e, uma vez ordenada, a coleção foi crescendo com buscas sobre seus contextos de produção. Em todos os casos em que contamos com documentos oficiais, o primeiro dado analisado foi a data de assinatura, e o segundo foi questionar quais as justificativas e fundamentos. Isso permitiu ir desvelando intenções, motivações que foram se ordenando como conjuntos coerentes, ideologicamente guiados, e o contexto de cada momento sócio-histórico foi referenciado.

O desenvolvimento da pesquisa implicou primeiramente a geração de um *corpus* de consulta bibliográfica ordenada. Para isso, utilizamos diferentes recursos tais como a visita aos sites oficiais das certificações, e de cada encontro, congresso e colóquio da área, onde recuperamos atas, anais, resumos, apresentações, legislação e documentos oficiais. Da leitura de artigos também surgiram novas referências bibliográficas, e realizamos buscas com termos-chave através de motores de busca como Google, e nas bases como bdtd.ibict.br ou o banco de teses CAPES, e nos portais Academia.com e Research Gate. Os algoritmos destes últimos sites mencionados, costumam fornecer sugestões de leitura muitas vezes de grande utilidade.

Os textos foram organizados considerando que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 1997). Assim, os gêneros e subgêneros que abordamos foram:

- Documentos oficiais: leis, decretos, convênios e resoluções. Prestamos especial atenção a que nos textos normativos aparecessem expressadas as justificativas.
- Documentos de trabalho: atas de reuniões de núcleos disciplinares, comissões e encontros, de diversos organismos. Estas reuniões são de caráter deliberativo, pelo que os documentos refletem o estado das discussões, os rumos sugeridos às políticas desde a academia, mas não têm a força das decisões executivas.
- Declarações públicas: Feitas na mídia ou em veículos de difusão internos, de pessoas com capacidade de decisão (poder executivo, relatores), e de entidades de classe (sindicatos e associações de professores).
- Bibliografia acadêmica: artigos, teses, dissertações, anais de eventos, sumários, cadernos de resumos, etc.

De acordo a origem dos textos, os classificamos por países (Argentina, Brasil, Espanha), organismos (CPLP, Mercosul, Ministérios), e associações acadêmicas (ALTE, AUGM, SICELE).

Na hora de construir um estado da arte, num primeiro momento, atendemos, mediante revisão bibliográfica, as questões referentes ao histórico das relações entre Argentina e Brasil. Visamos com isso fazer uma caracterização das relações geopolíticas entre os países no período, focada no Mercosul e sua problemática global e regional. Esta necessidade de uma leitura por fora da disciplina linguística nasce da convicção de que tema nenhum se reduz ao estritamente político ou linguístico, e que as continuidades e descontinuidades na política exterior dos países têm poder explicativo sobre as decisões dos atores e atrizes da política linguística tanto ao exterior dos países como no interior. Para esta tarefa, contamos com fontes como teses e dissertações sobre a temática e artigos de revistas especializadas, assim como livros e relatórios assinados pelos gestores da Política Internacional de ambos países.

No segundo momento, compilamos o estado da arte sobre a hispanofonia e a lusofonia, como uma maneira de localizar as certificações num contexto político-econômico e ideológico com diferentes coordenadas, além das regionais. Incluímos aqui uma interpretação sobre o caráter de ideologias linguísticas destes conceitos-chave para pensar as certificações internacionais de línguas. As fontes utilizadas são livros e artigos acadêmicos da área disciplinar.

O terceiro momento tem a ver com a convicção, compartilhada com Shohamy (2007), de que os exames internacionais de línguas são instrumentos de política linguística, e apresentamos a perspectiva da Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas como referencial para nossa pesquisa, sustentado na leitura dos livros básicos e artigos recentes de Elana Shohamy, junto com teses, dissertações e artigos sobre Celpe-Bras e CELU.

Formou-se uma extensa biblioteca virtual dividida entre o material específico sobre CELU e Celpe-Bras (por separado), sobre ambas as fonias (luso e hispano), sobre testes e certificações de línguas, Educação Superior, Línguas e Capitalismo tardio, AUGM, e Relações Internacionais, esta última subdividida em material sobre Brasil, Argentina, Mercosul e CPLP.

Depois de classificar esse conjunto de textos por tópicos, e feita uma leitura em profundidade, analisamos a relevância de cada um e dali surgiu o aporte para a pesquisa. Entre os livros consultados, a maioria tem o caráter de obras de referência para as áreas da Glotopolítica, Sociolinguística, Políticas Linguísticas Críticas, Avaliação e Metodologia da Pesquisa, ou são coletâneas sobre temas específicos. Assim foi construído o estado da arte nas pesquisas acadêmicas.

1.2.2 Entrevistas

As entrevistas foram todas semiestruturadas, realizadas de modo on-line, através de vídeo conferências, e somente uma, via correio eletrônico. Estas foram conduzidas de modo a gerar a maior quantidade de informação possível, deixando clara a intenção do pesquisador e tentando que os entrevistados mergulhassem nos momentos iniciais da criação e trouxessem à luz, além dos detalhes, a interpretação

que tinham sobre o realizado. Passadas quase duas décadas de alguns fatos, buscamos cotejar as memórias junto com informação publicada e documentos.

Foi elaborado um roteiro (cf. anexo) para cada grupo específico de maneira de garantir a geração de dados fundamentais, e organizar a interação com nossos entrevistados. Como sustentam Bogdan e Biklen (1994, pág. 135), “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferece ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. A condição de avaliador de CELU do pesquisador facilitou o contato com os entrevistados, sobretudo pela circulação em eventos. Esta curta distância entre o entrevistador e os entrevistados fez com que os participantes aceitassem mais rápido o convite de participação e permitiu antecipar um bom andamento dos encontros. Em alguns momentos, o pesquisador confrontou a sua experiência como avaliador ou participante nos habituais encontros desta comunidade científica com as respostas dos participantes. Foi cumprido o propósito de que os entrevistados contassem sua história e seus pontos de vista em termos pessoais.

De acordo com os requisitos do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP-UFPR), para garantir o anonimato dos entrevistados, nas transcrições eles receberam nomes fictícios, respeitando o gênero. Nas referências indicamos em todos os casos as linhas do documento de transcrição. As gravações foram feitas com as ferramentas Skype e Google Meets, e as transcrições utilizando o *software online* oTranscribe

1.2.2.1 Análise dos dados gerados nas entrevistas

A análise das transcrições teve como intenção principal resgatar da fala dos protagonistas as circunstâncias nas que a política linguística regional se fez realidade, as necessidades, coincidências, resistências e dissidências que ao longo destes anos as pessoas vivenciaram como parte das suas vidas. As transcrições foram processadas de acordo com a qualidade da informação que forneceram, que se encaixava dentro das etapas de Criação, Apropriação e Interpretação, que

explicaremos em outro tópico neste capítulo de metodologia. Os participantes transitaram por mais de um nível, pelo que a tarefa de seleção das perguntas e separação da informação foi um trabalho de fôlego, já que nenhuma das entrevistas teve uma duração menor a uma hora.

Uma vez realizada a análise documental, com as entrevistas procuramos construir categorias respondendo a algumas questões:

- Como se formou, e se sustenta, a rede de relações interpessoais de cooperação entre Celpe-Bras e CELU? Qual é sua relevância em perspectiva histórica?
- Como se percebe o lugar relativo dos Estados e suas certificações no contexto internacional?
- Em que consiste a originalidade e/ou as características particulares do constructo?
- Quais foram as ações necessárias para a evolução do CELU?
- Reconhecer a disputa local com o SIELE e os problemas institucionais que acarreta.
- Como é a nova relação com o público brasileiro?
- Percepção da relação com o Consorcio ELSE, depois da incorporação deste ao Consejo Interuniversitario Nacional.

Os três primeiros aspectos focalizados nas entrevistas permitiram mergulhar nas etapas de Criação e Interpretação, e os outros na de Apropriação. As primeiras então estiveram acompanhadas depois por uma profusão de documentos, a maioria de fontes primárias, e com a análise da terceira etapa apareceram categorias ligadas à perspectiva que os participantes têm sobre seu trabalho e como imaginam o futuro.

1.2.3 Questionários

Segundo a definição de Brown (2001, p.6), “Os questionários são quaisquer instrumentos escritos que apresentam aos respondentes uma série de perguntas ou afirmações às quais eles devem reagir escrevendo suas respostas ou selecionando entre as existentes”. A aplicação de questionários (cf. anexo) foi escolhida como a via mais rápida e abrangente de atingir o público previamente selecionado para obter informações sobre o funcionamento do CELU, e sobre a visão acerca da cooperação com o Brasil, de maneira ágil e extensiva. Também consideramos que os participantes poderiam responder no momento que lhes parecesse possível. A intenção inicial era receber respostas de todas as “pessoas responsáveis de sede” (PR), segundo as denomina o Consorcio ELSE-CIN, nas Universidades Públicas e Institutos Federais, já que relevamos que não existem mais instituições privadas aplicando o exame. A partir dali seria possível chegar até os avaliadores, contando com os dados de contato fornecidos por estas pessoas, conseguindo assim ter dois universos diferentes de respostas. Assim, nas primeiras tentativas foram contatadas as 15 sedes habilitadas informadas pelo site oficial, recebendo 6 respostas de PRs no período entre março e junho de 2020. Até meados de abril, foi possível contatar entre os avaliadores aos da UFSM, USP e Unipampa, recebendo respostas das últimas duas sedes. Da USP recebemos 3 respostas sobre 17 possíveis e 1 da Unipampa, o que indica que não se atingiu uma percentagem significativa de avaliadores. Este aspecto quantitativo será retomado na subseção a seguir.

As perguntas estiveram orientadas para questões de ordem institucional, acadêmica, linguística e política. Entre os tópicos abordados nas perguntas estavam: a experiência pessoal com o exame, a história da sede, o conhecimento sobre os candidatos, condições para a aplicação, percepção como Política Linguística e de Integração, etc.

1.2.3.1 Análise dos dados gerados pelos questionários

Originalmente, a proposta abrangente dos questionários visava coletar um

volume de informação que serviria para verificar tendências, que seria triangulado com outros dados e cuja análise abriria novas discussões. A informação que se esperava gerar era sobre:

- Dados históricos: datas para registrar a evolução do CELU.
- Condições para a aplicação: da enumeração de inconvenientes surgiriam problemáticas comuns e tendências para complementar as informações que periodicamente o Consórcio ELSE coleta em ocasião das aplicações dos testes. A intenção era identificar o que há de comum e poder compartilhar os dados entre as sedes.
- Produção acadêmica derivada: o produzido em termos de pesquisa sobre o CELU e a docência em L2 dentro das instituições.
- O constructo e o conhecimento sobre outras certificações: útil para saber se as equipes estão cientes das diferenças através da experiência pessoal. O mais importante neste caso é constatar se a natureza do constructo é reconhecida e o grau de adesão que ele tem no coletivo.
- A certificação como instrumento de PL e de integração:
- O ensino do espanhol no Brasil.
- A percepção da relação entre CELU e Celpe-Bras, e a cooperação nas instituições abrangidas na pesquisa. Visava construir indicadores sobre cooperações em níveis diferentes e o impacto de programas.

Os questionários tinham alguns itens quantificáveis e outros de resposta aberta. A ferramenta tecnológica utilizada foi Google Forms, pela versatilidade que apresenta e porque é muito fácil de tabular as informações com ela. Também consideramos que é um *software* muito familiar para os informantes, de uso habitual no âmbito acadêmico, e que é compatível com o entorno de Google, que é amplamente utilizado pela maioria deles.

A intenção com a aplicação deste instrumento era conhecer as percepções deste grupo de participantes no referente aos tópicos já mencionados, e identificar, de acordo com a avaliação das respostas, potenciais informantes, além dos já

selecionados, para realizar, entrevistas visando ampliar a informação fornecida. Um dos objetivos era mapear a possibilidade dos avaliadores se constituírem como atores de uma política brasileira para o espanhol desde sua identificação com o CELU, pelo que era de especial interesse indagar mais em profundidade sobre este ponto. A primeira análise destes questionários buscou dados preliminares, que pudessem ser de utilidade tanto para gerar entrevistas, quanto novas sondagens. Para isso foi solicitado, em cada formulário, autorização para novos contatos.

Os questionários, na medida em que chegaram à base de dados, foram lidos um a um, mas não foi atingido um número que pudesse favorecer uma análise de tendências, já que foram enviados 43 convites e 11 foram recebidos, com uma percentagem de respostas total de 25%, e de 40% entre as PRs. Os formulários recebidos ainda foram de utilidade, porque ampliaram a abrangência territorial da pesquisa, e, porque forneceram informações pontuais de relevância. Também permitiram chegar a algumas pessoas responsáveis de sede, com as quais se estabeleceu o primeiro contato por esta via, que foram entrevistadas depois.

Apesar da baixa taxa de retorno inicial entre as pessoas a quem o questionário foi enviado, não se insistiu na utilização deste instrumento por duas razões: primeiro, porque a banca de qualificação fez sugestões sobre a orientação da pesquisa que fizeram com que a sondagem perdesse a relevância esperada. Também, as circunstâncias impostas pela pandemia fez com que, entre os informantes, a modalidade on-line se tornara a principal no seu trabalho. Por isso, preencher mais um formulário e pensar com calma as respostas, tornou-se mais uma carga a cumprir na frente da tela, portanto, optou-se por não insistir nessa via.⁴ Como fora apontado, a alternativa de aplicação extensiva de questionários foi abandonada, devido à reorientação da proposta e circunstâncias que inviabilizaram a continuidade dos envios, mas a incluímos neste capítulo por duas razões:

- Como um registro do percurso da pesquisa, e do aprendizado do pesquisador, além do estritamente

4 Fomos advertidos dessa situação pelos responsáveis de sede, que gentilmente forneceram os dados de contato da equipe de avaliadores, e que se constatou ao ver a baixa taxa de resposta entre esses grupos.

escrito no texto da tese. Assim como na apresentação é exposto um percurso pessoal sobre as motivações do estudo, entendemos que o caminho que percorreu o investigador faz parte da história da tese e merece ser registrada, inclusive como antecedente de futuras pesquisas ou inspiração para outros acadêmicos.

- Semanas depois da realização da banca de qualificação, continuaram chegando respostas. Algumas delas serviram como insumo para incluir tópicos nas entrevistas posteriores, como elementos fora do roteiro, e outras foram revisitadas uma vez que as transcrições já estavam concluídas. Assim, foi comprovada a coincidência e/ou a complementariedade do conteúdo dessas respostas com os das entrevistas e transcrições de palestras, o que levou à decisão de incluí-las na análise, portanto, se faz necessário mencionar como foi que chegamos até aqui. Pela abrangência que tínhamos projetado para este instrumento, a inclusão destas respostas também levou a que o estudo ampliasse a quantidade de regiões brasileiras relevadas.

A leitura das respostas coletadas no Brasil ajudou a perceber se existe um alinhamento entre os discursos do consórcio ELSE-CIN e os dos responsáveis de sedes, quais as trajetórias pessoais deles, as percepções políticas sobre a adesão ao CELU, sobre a integração regional, e se têm colaboração com o Celpe-Bras nas universidades. Essas respostas foram incluídas dentro da análise, junto com as transcrições das entrevistas.

1.3 Seleção dos participantes

A pesquisa esteve guiada pela preocupação por ouvir os protagonistas das políticas indagadas, e pela produção de dados de utilidade para eles, no futuro

imediatos. Assim, desenhamos dois movimentos com técnicas de pesquisa diferentes para grupos diferenciados. Estes grupos foram:

- Referentes históricos do CELU, aqueles que participaram da sua criação, que ocuparam a Secretaria Executiva do Consórcio, e pessoas que tiveram algum grau de responsabilidade na gestão. Este grupo contou com três pessoas.
- Referentes do Celpe-Bras que relevamos na bibliografia que tiveram colaborações com o CELU ou que dividem ou dividiram espaços de ação em Políticas Linguísticas. Este grupo contou com duas pessoas.
- Responsáveis atuais e passados das sedes CELU, e alguns colaboradores avaliadores, no Brasil. Este grupo contou com onze pessoas.
- Uma informante sobre o trabalho do Setor Educativo do Mercosul e o Grupo de Trabalho sobre Línguas Oficiais do Mercosul.

O primeiro e o segundo grupo foram entrevistados por serem suas vozes relevantes para a construção de um histórico da criação da certificação e a cooperação desde uma perspectiva dos agentes, visando construir a história dos grupos que protagonizaram as ações. O grupo de responsáveis do Celpe-Bras selecionado está localizado em um grupo de universidades federais, principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Em ambos os casos, utilizamos a entrevista semiestruturada, on-line, com gravações em vídeo. A seleção das pessoas foi feita depois de analisar a primeira revisão bibliográfica e registrar a frequência de aparição de alguns nomes e a relevância da sua atuação. O conhecimento prévio do pesquisador, por sua condição de avaliador CELU, facilitou a orientação desta seleção.

Em relação ao recrutamento dos participantes, este foi feito através de convite pessoal. Alguns deles Ao aceitar participar, assinaram o Termo de Livre Consentimento, com o compromisso do pesquisador em resguardar a identidade, bem como agir com responsabilidade e seriedade no processo de análise dos dados. Todos os participantes tiveram a possibilidade de abandonar a pesquisa livremente a qualquer momento, o que não aconteceu. O terceiro grupo foi

contactado via e-mail e convidado a responder um questionário sobre diferentes tópicos relativos ao CELU. No caso das pessoas que aceitaram ter contato, também foram entrevistadas, fornecendo diferentes olhares sobre o teste.

A pessoa informante sobre o trabalho no Setor Educativo do Mercosul-SEM foi convidada pela perspectiva que podia aportar, diferenciada dos outros atores. Ela dividiu espaços com eles, mas não esteve envolvida diretamente com nenhuma das certificações, e, ao mesmo tempo, é uma profunda conhecedora de ambas e do contexto regional. Ela foi contatada via e-mail e entrevistada on-line.

A seleção dos grupos coincide com sua participação em cada etapa das descritas por Johnson e que apresentamos no item 1.4, ainda que a maioria dos indivíduos tem atuado em mais de uma etapa.

1.4 As escolhas metodológicas em relação ao estudo das políticas linguísticas

Em seções anteriores enumeramos as técnicas de pesquisa que utilizamos, as fontes e como foram organizadas, além dos critérios de seleção dos entrevistados. Nesta seção vamos ordenar o conjunto de acordo com o método interdisciplinar que Johnson (2013) formulou para analisar políticas linguísticas. Da mesma maneira que na seção 1.2 apresentamos a correspondência entre objetivos específicos e técnicas de pesquisa na hora de coletar informação, aqui seguimos a proposta dele para organizar a análise segundo os níveis de atividade.

Ao falar sobre os métodos de pesquisa habituais em Política Linguística, Johnson aponta que:

O método de pesquisa sobre PL adotado dependerá das questões de investigação e do seu foco. Para fornecer um quadro geral, podemos basear os nossos métodos de pesquisa nos processos da política nos quais estamos mais interessados: criação, interpretação, apropriação e/ou instanciação. (JOHNSON, 2013, pág. 166)

Quando apresenta esses processos, Johnson enumera, para cada nível de atividade na PL, uma série de “agentes de interesse” e uma coleção interdisciplinar de métodos que considera adequados para a análise da política, e que são de muita utilidade para nosso estudo. Utilizando essa divisão, e seguindo uma linha de tempo,

neste estudo abordamos, de acordo com nossos objetivos, os processos de Criação e Interpretação, e, em alguns casos, momentos do nível de Apropriação, da Política Linguística na que focamos. Isto foi possível pela disponibilidade de fontes documentais, e o fácil acesso para entrevistar a pessoas que participaram dos diferentes níveis de atividade dos exames Celpe-Bras e CELU.

A seguir, apresentamos o quadro onde Johnson expõe a proposta.

Nível de Atividade	Agentes de interesse	Métodos
Criação	Decisores — legisladores e outros políticos, líderes empresariais, juizes e advogados, ativistas e defensores; administradores do distrito escolar; professores.	Análise histórico-textual; métodos etnográficos, incluindo relatos privilegiados (entrevistas) e observação participante durante a criação da política; análise discursiva do debate político e da formação da política; coleção de documentos ao nível macro.
Interpretação	Intérpretes da política linguística — os exemplos incluem os formuladores de políticas (ou seja, como eles interpretam a sua criação), bem como os responsáveis por apropriação, incluindo especialmente professores; empregadores; administradores educacionais.	Análise discursiva das práticas discursivas de interpretação (processos de produção e interpretação); entrevistas e observação participante; coleção de documentos de nível meso.
Apropriação	Aqueles que se apropriam e são afetados pela política de idiomas - principalmente professores e alunos; empregadores e empregados; pais e filhos	Observação do participante; entrevistas; análise do discurso da interação (coletada através de gravações de áudio e vídeo); coleção de documentos ao nível micro.
Instanciação	Professores, alunos, membros da comunidade.	Observação participante em salas de aula e comunidades; análise discursiva da interação em salas de aula e comunidades.

Quadro 2 O método interdisciplinar de análise de Políticas Linguísticas. Fonte: Tradução de Johnson, 2013, *An interdisciplinary method for analyzing language policy*, em JOHNSON, David C. **Research and Practice in Applied Linguistics. Language Policy.**

o corpus de textos e a seleção de entrevistados, junto com a descrição das técnicas de pesquisa que utilizamos para a coleta de informação e geração de dados.

1.4.1 Nível da Criação da PL

Quando considerado o nível de Criação da PL, a pesquisa segue uma orientação histórico-textual buscando “rastrear a história de uma política ou políticas em um contexto particular” (Johnson, 2013, pág. 124) utilizando como fontes:

- Leis e Decretos dos diversos Estados Nacionais (Argentina, Brasil, España).
- Declarações de organismos supranacionais (Mercosul).
- Documentos oficiais do Consorcio ELSE, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (Argentina), de uso público ou obtidos com a devida autorização.
- Documentos de trâmites legislativos.
- Notícias de jornais e Boletins Informativos.

Na construção do corpus de nossa pesquisa, estes documentos foram obtidos em websites oficiais do Poder Legislativo brasileiro e argentino, dos Ministérios de Educação e de Relações exteriores, de Argentina e Brasil, do INEP, do Consorcio ELSE-CIN, e de veículos de imprensa argentinos e brasileiros, através de buscas específicas com o motor de busca de Google. No quadro 2, que apresentamos a seguir, ordenamos esses documentos.

País/Bloco	Documento	Fonte
Espanha	Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, por el que se establecen Diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera.	Boletín oficial del Estado BOE-A-1988-18767.
Espanha	Real Decreto 1/1992, de 10 de enero, por el que se modifican y completan determinados artículos del Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, por el que se establecen diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera.	Boletín oficial del Estado BOE-A-1992-688
Espanha	Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera (DELE)».	Boletín oficial del Estado BOE-A-2002-21672
Espanha	Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera.	Boletín oficial del Estado BOE-A-2008-4727
Brasil	Notícia: Espanhol terá seu Toefl, e o Brasil vai superar os EUA em locais de exame	Jornal EL PAÍS, 01/07/2015
Argentina	EXP-UBA, Res. 18943/2016	CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Brasil	Documento Base do Celpe-Bras	Site oficial do INEP
Argentina	Resolución Ministerial nº 919/2001 Aprueba los lineamientos de acreditación y certificación, y las indicaciones de estándares y descriptores de competencias y uso del español.	Archivo de Resoluciones, Site oficial do Consorcio ELSE-CIN
Argentina	Convênio 395/01 entre o MECyT e as Universidades. Compromisso de estabelecer o consórcio interuniversitário e auxílio financeiro do Ministério.	Archivo de Resoluciones, Site oficial do Consorcio ELSE-CIN
Mercosul	Setor Educativo do Mercosul Plano trienal 1998-2001 Setor Educativo do Mercosul Plano trienal 2001-2005	Site oficial SEM
Argentina	Convênio 180/04 Estabelece o Consorcio ELSE	Archivo de Resoluciones, Site oficial do Consorcio ELSE-CIN
Argentina e Brasil	Protocolo entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y el Ministerio de Educación de la República Federativa del Brasil para la promoción de la enseñanza del español y el portugués como segundas lenguas. Foz do Iguaçu, 30 de Novembro de 2005.	Archivo de Resoluciones, Site oficial do Consorcio ELSE-CIN
Brasil	PEC-G Protocolo 1998	Site oficial PEC-G MRE-DCT
Brasil	Celpe-Bras, Manual do aplicador 2003	Site do Acervo Celpe-Bras, UFRGS
Brasil	Decreto nº 7.948, de 2013	Site oficial PEC-G MRE-DCT
Brasil	Portaria Interministerial nº 11, 2018	Diário oficial da União DOU
Brasil	Portaria interministerial nº16, 2018	Diário oficial da União DOU
Argentina	Boletín n.º 11, Junho de 2004. Secretaría de Políticas Universitarias SPU	Arquivo site da Universidad Nacional de San Luis
Brasil	Lei Nº 11 161, Lei do espanhol.	Diário oficial da União DOU
Mercosul	Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos estados partes. MERCOSUL/CMC/DEC, 09/05	Site oficial SEM

Quadro 3 Listado dos documentos utilizados no nível de criação do CELU

A análise dos textos provenientes dessas fontes se complementa com as entrevistas que chamamos de “relatos privilegiados”. Essas entrevistas foram realizadas com aqueles agentes da política linguística que participaram desses momentos fundacionais. Estes foram: duas participantes de Comissões técnicas das certificações (uma CELU, uma Celpe-Bras), duas ex Secretárias executivas do Consorcio ELSE e uma representante no Setor do Mercosul Educativo (SEM) de Uruguai.

A opção por realizar entrevistas nesta instância tem como propósito conhecer de primeira mão os detalhes históricos que nos permitem conectar com o contexto de produção dos instrumentos aos que nos referimos. Na medida em que esses detalhes são observados desde o interior, entendemos como os agentes humanos se envolveram com os processos desta PL (Johnson, 2013, p. 145). A análise das transcrições como documentos esteve guiada em alguns casos pela necessidade da reconstrução dos cenários políticos em que aconteceram os fatos fundantes do CELU, a origem da cooperação, e ações não registradas até agora na bibliografia especializada. Partimos da materialidade desses textos para abordar o problema do “elo entre interação concreta e a situação extraverbal mais próxima e, por meio desta, a situação mais ampla” (Volóchinov, 2017, pág. 220). Esta primeira instância da pesquisa sobre esses instrumentos de PL, buscou principalmente saber a *que*, e a *quem* estava respondendo a proposta do estabelecimento do CELU e a adoção de um construto determinado, que tinha sido formulado no Brasil. Os detalhes de reuniões, encontros e decisões várias tomadas por indivíduos nos contextos que descrevemos são de muita importância para a compreensão desse elo entre o texto concreto das disposições e convênios, suas condições de produção imediatas e as mais amplas, e sua posterior evolução.

1.4.2 Nível da interpretação

Para abordar esta etapa as fontes são outras, consideradas de nível *meso*, que são, às vezes, produções de autoria dos mesmos decisores, mas que têm a característica de serem documentos de trabalho, e em outras são produzidos por

outros atores, como responsáveis de sedes, avaliadores e comissões acadêmicas. Entre os textos reunidos para análise estão:

- Atas dos Colóquios CELU, e do Núcleo Disciplinar Português e Espanhol Línguas Segundas es Estrangeiras PELSE (AUGM).
- Atas de Encontros e Seminários Internacionais.
- Portarias de Ministérios.
- Documentos oficiais sobre o Celpe-Bras, Arquivo do Acervo Celpe-Bras, de uso público ou obtidos com a devida autorização.
- Transcrições de palestras apresentadas em eventos acadêmicos.

Nesta etapa, as entrevistas foram mais diversificadas, incorporando pessoas que introduziram o instrumento CELU nos seus âmbitos de trabalho, responsáveis e ex-responsáveis de sedes, que interpretaram as ações do Consórcio e colocaram sua impronta na difusão do exame. A relação dos agentes a ordenamos no quadro a seguir.

Tipo de agente	Exame	Tipo de Instituição	Região Geográfica
Membro Comissão Técnica	Celpe-Bras	Pública, Governamental	Brasil
Ex Membro Comissão Técnica	CELU	Pública, Interuniversitária	Argentina, CABA
Ex responsável de sede	CELU	Pública, IES	Brasil, sudeste
Ex responsável de sede	CELU	Privada, Instituto particular	Brasil, sul
Responsável de sede	CELU	Pública, IES	Brasil, sudeste
Responsável de sede	CELU	Pública, IES	Brasil, sul
Responsável de sede	CELU	Pública, IES	Brasil, sul
Responsável de sede	CELU	Pública, IES	Brasil, sul
Responsável de sede	CELU	Pública, IES	Brasil, DF
Ex Secretaria Executiva	CELU	Pública, Interuniversitária	Argentina, Buenos Aires
Ex Secretaria Executiva	CELU	Pública, Interuniversitária	Argentina, CABA

Quadro 4 Relação dos agentes entrevistados, ordenados por vínculo e origem geográfica.

A primeira parte das entrevistas com eles foi direcionada a conhecer razões e motivações para seu envolvimento com a proposta. As entrevistas com os decisores

também tiveram um componente de interpretação sobre sua própria tarefa e avaliação da etapa percorrida até 2020. Nos centramos nos detalhes pessoais e de funcionamento e gestão da prova no Brasil que têm poder explicativo sobre o andamento posterior da rede. Esses depoimentos complementaram os outros desde um lugar mais avaliativo, por terem um olhar de mais longo prazo. As entrevistas, em todos os casos, tiveram uma duração de entre 70 min. e 75 min.

1.4.3 Nível da apropriação

Os elementos para construção do corpus relativo a esta etapa também foram gerados nas entrevistas com os responsáveis, atuais e passados, das sedes já mencionadas na seção anterior. No decorrer das entrevistas, as pessoas entrevistadas passaram a refletir mais detidamente sobre seus lugares institucionais e seu papel como docentes. Cada um dos depoimentos deu espaço para tratar alguns temas conectados com o CELU que servem para expor as nuances e particularidades de cada instituição, e dos papéis que cada um assume dentro dela, relacionados com a Política Linguística além das avaliações de idiomas.

Outras informações foram extraídas de respostas a questionários (em anexo). Embora não tenhamos obtido uma quantidade suficiente de respostas para fazer uma análise mais aprofundada, da leitura dos questionários foi possível obter informações interessantes, especialmente no tocante à maneira como aconteceu a abertura de algumas sedes, a visão sobre integração e sobre os candidatos brasileiros. Foram notáveis as coincidências com as respostas, mais extensas, obtidas nas entrevistas. Os questionários também permitiram que a representatividade da pesquisa fosse maior, atingindo mais regiões do Brasil. Nossa pesquisa teve representadas as regiões Sul, Norte, Sudeste e Centro-Oeste, faltando unicamente a região Nordeste dentre as que contam com sedes. A análise da transcrição de apresentações em congressos buscou trazer elementos para a descrição das ações recentes do Consorcio ELSE-CIN que impactarão no futuro do CELU no Brasil.

Chegando ao final da pesquisa, outras fontes foram somadas para geração de dados, em função do contexto da pandemia do Covid-19, que mudou as condições de aplicação do CELU e que possivelmente tem estabelecido mudanças permanentes para o futuro imediato. Registramos essas mudanças através da participação e do registro de webinários, que aconteceram no final do ano 2020⁵, organizados pelo Programa de Internacionalización de la Enseñanza Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación Nacional argentino. Esses registros passaram a configurar parte dos nossos dados.

1.5 Análise e discussão dos dados

Como fora apresentado na Introdução, pretendemos fazer um corte transversal deste instrumento de Política Linguística Regional mostrando que todas as dimensões abordadas não estão isoladas. Assim, apresentamos quanto se encontram imbricadas a Política Exterior dos Estados junto com a Política Linguística Regional e internacional, e com as vidas de acadêmicos, candidatos e avaliadores. Cada corte realizado exhibe as diferentes instâncias da PL, para mostrar a dinâmica das relações entre os agentes. Realizada a primeira análise, condicionada pela natureza das informações, em uma segunda instância corresponde pôr em diálogo os enunciados. Pautados pela Análise Dialógica do Discurso, discutimos ao longo dos capítulos, e durante as Conclusões, as cadeias enunciativas às quais entendemos que eles pertencem, dentro do percurso histórico que retratamos neste trabalho.

Nossa tarefa analítica busca identificar pontos de contato, descrever como se relacionam distintos enunciados tais como, portarias, declarações, artigos, depoimentos, palestras, de gêneros aparentemente inconexos, e inscrevê-los no curso histórico da construção da relação entre o CELU e o Celpe-Bras. Para isso

5 "Política lingüística e internacionalización en las instituciones universitarias argentinas", 4 de dezembro de 2020. Disponível em <https://youtu.be/1x76iUtZF6s>

contamos com arcabouço teórico da análise dialógica do discurso (ADD) de inspiração bakhtiniana, considerando que:

[...] para estudar as formas dessa unidade real, não se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados. O enunciado em sua totalidade se realiza apenas no curso da comunicação discursiva. A totalidade é determinada pelas fronteiras, que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados). (Volóchinov [Círculo de Bakhtin] 2017, pág 221)

Nesse fluxo histórico aparecem também os discursos sobre a integração regional, as políticas linguísticas de área idiomática, sobre o quê é avaliar línguas e o papel dos testes internacionais, e o valor das línguas nesta etapa do Capitalismo, entre outros que identificamos. Tentamos mostrar o contexto que fez possível a cooperação entre os exames, sem entender isso como uma relação de causa e consequência direta, entendendo, junto com Volóchinov (2017) que:

[...] a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado –ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida.

Para dar conta dessa parte presumida, e conseguir revelar ela, é que apelamos para a diversidade de fontes e buscamos na Análise Dialógica do Discurso o sustento para essa tarefa. Esta análise dialógica não está isenta de intencionalidade, posto que, como afirma Duranti (2000), “un análisis es, después de todo, un proceso selectivo de representación de un fenómeno determinado con el fin de iluminar algunas de sus propiedades”, o que “implica transformación, con algún propósito”. O nosso é gerar um olhar diferente sobre nosso objeto, de modo a chamar a atenção sobre suas potencialidades, desde uma postura dialógica. Como aponta Brait,

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura* dialógica diante do *corpus* discursivo da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a

linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2008, pág. 29)

Neste trabalho buscamos mostrar essas especificidades discursivas, pondo a dialogar as vozes expressadas nos textos, de diversos gêneros, com aquelas dos agentes e a do pesquisador, assumindo o compromisso com o objeto que abordamos.

No próximo capítulo, desenvolvemos o conceito dos testes de línguas como instrumentos de política linguística, a partir da Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas (Shohamy, 1997, 2001) e avançamos sobre o contexto, político, social e acadêmico do passado recente, em que se criara nosso objeto de estudo.

Capítulo 2 Perspectivas Teóricas

Neste capítulo apresentamos as diferentes correntes teóricas que guiam nosso trabalho. Procurando uma maneira abrangente para a compreensão dos testes de línguas em seus diversos aspectos, e cientes de que não seriam todos eles, adotamos diferentes olhares críticos para abordar estes objetos/instrumentos, os exames CELU e Celpe-Bras. Em primeiro lugar, expomos um olhar específico sobre a avaliação das línguas e os testes, como é a abordagem da Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas, na linha que sintetiza Elana Shohamy. Em segundo, a perspectiva da Glotopolítica, desde a qual procuramos interpretar as dimensões da linguagem que se manifestam no terreno político (DEL VALLE, 2007). Em terceiro lugar, incorporamos conceitos e análises vindos das disciplinas de Relações Internacionais, que aportam um olhar diferenciado sobre as relações entre Brasil e Argentina no plano da “grande política” a política internacional. Para todos os casos, aportamos, além dos conceitos centrais de cada corrente, o nexos que encontramos com nosso objeto de estudo, mostrando qual é nossa chave de leitura, e avançando nas temáticas que serão abordadas *in extenso* nos capítulos seguintes.

2.1 Os testes internacionais e avaliação da língua desde uma perspectiva crítica.

Para falar de testes de línguas, desde uma perspectiva crítica, que busca pensar nos seus efeitos sociais, escolhemos nos referenciar na linha traçada por Elana Shohamy, ao postular a *Critical Language Testing* (Perspectiva Crítica de Avaliação de Língua). Apresentada extensamente no livro “*The Power of tests*” (2001) e em trabalhos posteriores, foca nos usos dos testes de língua como meios para incidir nas políticas linguísticas *de facto*, e as consequências que provoca nos sistemas, na sociedade e na vida das pessoas. Essa construção teórica foi desenvolvida por Shohamy, ao perceber que os impulsores de política educativa começaram a implementar testes, explicitamente, como uma forma de provocar mudanças educacionais, utilizando o poder deles como atalho, evitando os custos

do desenho, fundamentação e implementação de programas de reformas maiores e mais demoradas. Geralmente, as grandes mudanças nos sistemas requerem consultas, investimento na geração de consensos entre as comunidades, recursos financeiros para sua implementação e, sobre tudo, someter as propostas ao escrutínio público. As pesquisas de Shohamy mostraram casos onde, através da aplicação de testes de línguas, foi possível passar agendas ocultas (*hidden agendas*) junto com eles (SHOHAMY, 2006), que iam além dos propósitos explícitos das decisões comunicadas pelas agências responsáveis. Pesquisar sobre testes de alta relevância exige considerar as motivações e as intenções para sua criação, seus usos previstos e imprevistos, e os impactos, efeitos e consequências que geram sobre as pessoas e a sociedade.

As reflexões de Shohamy estão pautadas pela sua experiência como pesquisadora de processos de avaliação de larga escala, dentro de sistemas educativos nacionais, que atingem a grandes grupos de estudantes, em etapas cruciais como o final do ensino fundamental e médio. Nesses sistemas, eles são classificados e selecionados a partir dos seus desempenhos, e é ali que nasce a preocupação sobre as consequências tanto educacionais quanto sociais dos testes de língua. Atendendo essa particularidade, para poder fazer uso do arcabouço teórico que ela desenvolve devemos marcar, brevemente, as diferenças com os testes que são o foco de nossa pesquisa, sem enumerar exaustivamente as múltiplas condições em que foram criados, que serão analisadas em capítulos posteriores. Destacamos que ambos os testes nasceram a partir de demandas no nível universitário, ou seja, no topo dos sistemas educativos, orientados a problemas específicos e, para estrangeiros e, diferentemente dos estudantes que são testados nos níveis básicos, em língua materna. É a partir da caracterização deles como exames de proficiência de alta relevância, já que decisões importantes, tanto pessoais quanto institucionais, são tomadas com base em seus resultados, e de que ambos se apresentam como instrumentos de política linguística, que justificamos a utilidade do enfoque de Elana Shohamy.

Nesta seção vamos rever os conceitos apresentados nas obras *The Power of tests*, de 2001 e *Language Policy: hidden agendas and new approaches*, de 2006,

e em “*Language tests as language policy tools*” artigo apresentado em 2007. As três foram inspiradoras para este estudo. Junto com essa revisão, e considerando a CELU e Celpe-Bras como testes de alta relevância, comentamos os conceitos mais úteis para a abordagem de nosso objeto de estudo, através da lente da Avaliação Crítica da Língua.

2.1.1 Os poderes dos testes.

Revisamos, em primeiro lugar, os testes enquanto ferramentas para a avaliação. No prefácio do editor geral a *The power of tests* (p. xii) é apresentado um debate sobre os assuntos mais relevantes sobre avaliação e testes, e são enumerados, num contínuo que vai desde o interior para o exterior da ferramenta, os poderes exercidos pelas provas, que são:

- Circunscrever seu construto. Isto é, aderir a uma visão determinada de língua/ linguagem. No ato de criação de uma prova, como as que estudamos, adota-se uma particular maneira de entender a língua, e ela modela o teste e o entendimento sobre que atividades são necessárias, e adequadas, para avaliar aquilo que está sendo proposto.
- Controlar sua validade. Em cada etapa do seu ciclo, como as de desenho, validação, distribuição e resultados, existem momentos críticos, sobre os quais se deve exercer vigilância e revisão constantes. Além desses aspectos internos, outros externos devem ser objeto de atenção como os efeitos e consequências das provas, sobre candidatos e sobre a sociedade.
- Exercer poder consensual. Os testes conseguem exercer um poder simbólico, que faz com que os afetados não os questionem, e inclusive os apoiem. Ali residiria também a atração que exercem sobre as autoridades, que veem neles um meio para exercer ações políticas. É importante prestar atenção a esta capacidade, porque permitiria explicar por que alguns maus usos, indevidos ou desviados, que se fazem deles, conseguem serem aceitos, mesmo frente a evidências de seus efeitos negativos.

O exercício destes poderes no caso que nos convoca, tem suas particularidades. Começemos pela mais notória: dois testes de línguas diferentes compartilham o mesmo construto, e, conseqüentemente, têm semelhanças evidentes nas propostas de atividades, na forma de avaliar as competências, e no entendimento que se têm sobre elas e sobre como se manifestam. Schlatter et al. (2009) definiram o construto Celpe-Bras/CELU assim:

Ambos os exames [...] têm como construto o uso da língua, avaliado através de tarefas que refletem situações de interação cotidiana com textos orais e escritos, integrando compreensão e produção oral escrita. (SCHLATTER et al. 2009, p. 95)

Complementária desta definição é a de proficiência:

Tendo como conceito de proficiência o *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo* (Brasil, 2006a e 2006b, p.4 e Manual do CELU, 2007, p.3), ambos os exames avaliam a compreensão e a produção oral e escrita de forma integrada. (SCHLATTER et al. 2009, p. 105)(grifo no original)

Centrados ambos exames no uso, o CELU inclusive faz explícita essa característica do construto colocando-a no seu nome, Certificado de Español: *Lengua y Uso*. Em “La visión de lengua del CELU: construyendo sujetos activos en ELSE” Trinchero e Brown (2016) oferecem uma definição mais ampla:

Un constructo es la definición de una habilidad o atributo que servirá de base para el diseño de un examen o una actividad de examen y para interpretar los resultados obtenidos (Llosa, 2006). En el caso del CELU, se trata de un examen de dominio (Alderson, 1998), es decir, de un examen que evalúa la performance de un individuo en L2 sin considerar su formación previa, si la tuviera. El examen parte de dos presupuestos teóricos centrales: *por un lado, el género discursivo organiza la experiencia de un sujeto en una lengua y, por otro, las habilidades (como la escucha, la lectura, la escritura y el habla) pueden evaluarse de forma integrada, es decir, leer para escribir, leer para hablar, escuchar para escribir y para hablar*. En línea con la perspectiva bajtiniana (Bajtin, 1982) el CELU se propone como un examen esencialmente dialógico, entendiendo el diálogo y el género como los dos conceptos centrales de una visión de lengua en uso. (TRINCHERO e BROWN, 2016, p. 2)(grifo nosso)

O trecho que destacamos forma o núcleo central da proposta de avaliação, e a partir dela conformam-se os exames “espelho” como os chamou recentemente a

professora Celada (2020). A adoção consciente desta alternativa teórica tem consequências práticas, como a possibilidade de aplicar uma prova única para avaliar diferentes níveis, que a fazem atrativa, como veremos no capítulo 4. Este último aspecto se sobrepõe com questões externas, o que é uma evidência de que o exercício dos poderes não acontece por separado.

O poder exercido sobre a “validação da validez”, em cada momento do ciclo, é traduzido, nos exames que estudamos, em processos de revisão dos critérios e de controle sobre a correção das provas. Periodicamente, revisam-se os parâmetros de avaliação, tanto da parte escrita como da oral, os níveis certificados e as definições das “bandas”, as grades analíticas e holísticas que usam os avaliadores, etc. As justificativas sobre cada mudança são publicadas em veículos oficiais, como o Documento Base do exame Celpe-Bras⁶ (INEP, 2020). Os processos de correção das provas são também monitorados e buscam garantir a confiabilidade da avaliação. Resumidamente, seguindo a Lanzoni e López Camelo (2007), no caso do CELU, a prova oral é aplicada por um par de avaliadores que, dependendo do papel de cada um, observador ou interlocutor, cada um atribui uma nota, seguindo uma grade holística e uma analítica. Se não existirem divergências, eles decidem o nível atingido, e no caso de haver, se consultam outros avaliadores numa nova ronda de escuta das gravações. No caso da prova escrita, é avaliada em equipe, num processo onde também se utilizam grades de correção. Antes de começar a correção, se escolhem provas que exemplificam as características mais relevantes de cada nível, segundo as grades. Se produz um processo de ajuste das grades e depois disso começa a correção em equipe. As divergências são resolvidas por outros membros da equipe ou, no caso de persistirem, pelas comissões técnicas. Todos os processos são conduzidos por avaliadores *senior* e pelas comissões técnicas, e se presta atenção à correção do viés que possa aparecer (cf. LANZONI e LÓPEZ CAMELO, 2007 p. 6). Estes processos são acompanhados por outros, de formação de avaliadores através de oficinas, que acontecem antes de cada aplicação, onde se repassam critérios e se treina a escuta, se apresentam casos problemáticos e se certifica a participação de cada avaliador. No caso do CELU,

6 <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/documento-base-do-exame-celpe-bras>

esses procedimentos são realizados na modalidade online, via plataforma Moodle. Além disso, são programados encontros acadêmicos periódicos, como o Sincelpe e os Colóquios CELU, onde também acontecem oficinas e se apresentam avanços e reflexões sobre a área. Estes espaços servem também para abordar os efeitos sociais e individuais dos exames, de maneira coletiva, como foi ficando evidente com a evolução das temáticas que os convocam. Assim, estes encontros também dão lugar à reflexão sobre o terceiro poder.

O poder consensual, nos casos do par de exames que estudamos, opera a partir do sucesso que tiveram em responder às demandas para os quais foram criados. Na medida em que foram ampliando-se os âmbitos de sua utilização, para os quais poderiam ser adequados, como nos casos de revalidação do Diploma em Medicina, e, depois da aplicação continuada e crescimento, as propostas ganharam em atenção e reconhecimento. Assim, logrado o consenso sobre sua qualidade, naquelas áreas para os quais estão orientados, as autoridades políticas, os decisores nos governos, veem-se tentados a desviar o uso dos testes para outros fins para os quais não foram pensados. Por exemplo, isto pode estar representado na ideia de que os exames são a ferramenta adequada para ordenar a situação de *todos* os alunos que falam outra língua diferente da nacional, *e em qualquer circunstância*, uma forma de proceder conhecida como *one-size- fits-all*.⁷ No caso argentino, poderíamos dizer que, ao colocar a certificação de um nível de língua como requisito, busca-se evitar transtornos posteriores, por falta de entendimento nas aulas, mas, ao mesmo tempo, se deixa de procurar outras alternativas, como, por exemplo, um curso de capacitação. Uma ação como essa requer outro preparo, é mais onerosa, e envolve um processo político. A instituição, ao impor um exame que já existe, coloca a responsabilidade nos indivíduos. Pensando nos usos que se fazem do Celpe-Bras e CELU, afirmamos que são exames de alto impacto, isto é, que têm consequências importantes. Eles podem definir o futuro de uma pessoa, que precisa da certificação para estudar na Universidade ou validar um diploma, algo que muitas vezes afeta a vida familiar presente e futura. Também na vida institucional impactam por sua condição de reguladores do acesso às instituições de

7 Que se ajusta, é usado ou aplicado a todos os casos, ou indivíduos sem modificação. Tradução livre da 2ª aceção do dicionário Merriam-Webster.

estudo superior. Com isto último, quisemos exemplificar as capacidades que um teste pode ter para afetar as políticas linguísticas *de fato*, isto é, consequências além das pensadas pelos criadores. Scaramucci (2009) em uma apresentação do V coloquio CELU afirmava que:

Enquanto a maioria dos autores hoje em dia parece concordar em relação à importância das consequências das avaliações, entretanto, não parece haver um consenso se uma análise dessas consequências deve ser conduzida como parte de um processo de validação. Embora desejável, a consideração das consequências parece ser vista como uma atividade extensa e complexa, que necessita da colaboração dos responsáveis pelo desenvolvimento de testes, usuários desses testes e toda a profissão envolvida com medidas. (SCARAMUCCI, 2009, sl. 12)

Essa última discussão, a necessidade que aponta está em linha com os propósitos da Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas, que propõe reduzir e controlar os usos mais potentes dos testes, e que discute precisamente qual é o papel de cada agente nesse processo.

Junto com Shohamy (2007) definimos os testes como instrumentos de política linguística, mediadores entre as ideologias sobre a língua e as práticas. A Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas propõe reduzir e controlar os usos mais potentes dos testes. Estes podem ser utilizados tanto para padronizar e homogeneizar as línguas, com efeitos normativos e disciplinadores, quanto para criar melhores políticas linguísticas que incorporam o conhecimento sobre os usos reais da língua.

Os responsáveis pelo Celpe-Bras e o CELU têm consciência desse papel, e o fazem explícito nos documentos, como o Documento Base do Celpe-Bras, como vemos aqui:

[...] o Celpe-Bras foi se tornando um sólido *instrumento de avaliação de proficiência, de fortalecimento da política linguística brasileira*, com efeitos retroativos positivos sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros e sobre a formação de professores nessa área. (BRASIL, Documento Base do Celpe-Bras, 2020, p. 13)

Mais adiante, no mesmo documento lemos:

Entre as várias motivações para a criação do Celpe-Bras, na década de 1990, estava a possibilidade de oferecer um *instrumento com potencial para*

redirecionar o ensino de português, tanto no Brasil quanto no exterior, visto que exames de proficiência podem ser eficientes mecanismos de política linguística. (BRASIL, Documento Base do Celpe-Bras, 2020, p. 17)

Em ambos os excertos, está presente a qualidade de instrumento de política linguística da certificação, e as áreas sobre as que se pretende ter efeitos concretos. Embora o CELU não tenha um documento similar ao Documento Base, essa consciência da sua capacidade pode ver-se quando o Consorcio ELSE-CIN, no site oficial, se apresenta como “Una política lingüística y educativa” e o exame como o primeiro resultado dela. Outra interessante definição sobre o Celpe-Bras a encontramos em Diniz (2008, p. 70) quando diz que “o Celpe-Bras, mais do que um exame de proficiência, funciona como um instrumento linguístico, que torna o Brasil, sua língua, e seu povo, visíveis para os demais países”.

Convém resgatar a definição de Shohamy dos exames como ferramentas de PL indiretas, como instrumentos de política *de facto*:

[...] grande parte da política linguística é realizada através de uma variedade de ações e práticas indiretas que servem como políticas *de facto* que podem anular e contradizer as já existentes e criar realidades políticas alternativas. Os testes de línguas, argumenta-se (Shohamy, 2003, 2006a), representam esse mecanismo encoberto. (SHOHAMY, 2007 p. 120)

Esta definição complementa a outra, a dos exames como *mediadores*

[...] os testes de linguagem, devido ao seu poder e influência nas sociedades, desempenham um papel importante na implementação e introdução de políticas linguísticas. Eles atuam como mediadores entre as ideologias sobre a língua e seu uso *de facto* em polémicas políticas complexas. (SHOHAMY, 2007 p. 120)

Sobre este ponto, poderíamos dizer que as mediações que Celpe-Bras e CELU estabelecem são múltiplas, e de vários níveis ou escalas, e que alguns objetivos são explícitos. Por exemplo, já desde sua formulação o Celpe-Bras visava influir na forma em como se ensinava o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil, como lemos nos excertos do Documento Base, e sua aparição congregou as iniciativas que estavam em andamento na área (SCHLATTER, BULLA, COSTA, 2020). Também influenciou nas representações brasileiras no exterior onde existem centros de avaliação Celpe-Bras, muitos deles, nos países lusófonos que visam se beneficiar da relação comercial e acadêmica com o Brasil, entrando então no terreno

da ingerência internacional e difusão da norma brasileira (DINIZ, 2012, 2020). Da mesma maneira, o CELU, pensado como gesto de independência linguística, (ACUÑA, 2009) política orientada à integração, e de atenção às demandas linguísticas principalmente de universitários, está mudando seus usos, diante da imposição do requisito de certificação de proficiência em espanhol para os estrangeiros nas Universidades argentinas.

2.1.2 Os recursos do poder

Ao reconhecer, como fizemos na seção anterior, que os testes são instrumentos poderosos, com capacidade de exercer influências e gerar consequências relevantes, tanto nos indivíduos como na sociedade, é bom lembrar que o poder que carregam, utiliza diferentes recursos para se manifestar. Shohamy (2001) os identifica e os enumera, e sustenta que os testes são:

- Administrados por instituições poderosas, como agências governamentais com autonomia ou vínculos com setores de alta capacidade de decisão.
- Usam a linguagem da ciência. Nas sociedades ocidentais a ciência garante autoridade, status e poder. A disciplina da avaliação é vista como experimental, estatística e baseada em números.
- Utilizam a linguagem dos números, como símbolo de objetividade, cientificismo e racionalismo.
- Privilegiam formas escritas de comunicação, isto é, o modo unilateral, não dialógico, de registrar o que o estudante sabe. Na oralidade, o candidato utiliza a negociação, elaboração, a expansão de ideias, o uso de chaves contextuais, a correção, argumentação, revisão, debate e leitura de indícios faciais e corporais. Na modalidade escrita o conhecimento flui numa direção só, do avaliado para o avaliador, que extrai o conhecimento e o quantifica.
- Baseiam-se em documentação. Tudo que acontece em um teste é registrado e arquivado, e fornece aos interessados as informações e evidências que poderiam ser usadas contra os participantes.
- Usam formatos objetivos. O uso de itens de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, melhor resposta, preenchimento de lacunas, e similares, garante que as respostas sejam únicas, estabelecem uma verdade única, que não deixa espaço para interpretações sobre o “correto”.

Ao focar o olhar sobre CELU e Celpe-Bras, temos evidências tanto do exercício desses poderes, quanto das alternativas que elas concretizam e de sua

originalidade. O fator institucional é diferente nos dois casos, sendo o Celpe-Bras quem conta com o sustento mais forte, já que o INEP é uma agência de peso e representa ao Estado Brasileiro. O exame faz parte da política linguística brasileira para o exterior. No caso do CELU, ainda que incorporado hoje ao Conselho Interuniversitario Nacional, uma incorporação muito desejada, o Consorcio ELSE não tem a força nem o sustento que lhe pode dar uma agência governamental consolidada. As vantagens e desvantagens dessas situações, e parte de sua história, são analisadas em outra seção.

Enquanto à linguagem científica, ambas certificações também recorrem a ela, mas desde outro olhar, que não é o da ciência experimental e a estatística. Como falamos, a perspectiva dialógica do círculo de Bakhtin é o sustento teórico das propostas, e a forma integrada de avaliar as habilidades, não permite elaborar “métricas” nem pontuações separadas, típicas de outras provas. A terminologia técnica utilizada pelas equipes não é estatística, está fundamentada em outros paradigmas. Celpe-Bras e CELU não avaliam a partir de estatísticas, apesar de que possam utilizá-las para apresentar informação básica como percentagens de aprovação, crescimento da matrícula, etc. A avaliação de desempenho não está ligada a percentagens de erros e acertos nem nada parecido. Isso também tem sido motivo de dúvidas sobre sua confiabilidade, críticas ligadas a esse “halo” de cientificidade que têm os números e do qual carecem estes exames.

Sobre o privilégio das formas escritas de avaliação, Shohamy aponta, seguindo a Foucault, para o fato de que, desde que as formas orais de avaliação foram declinando, junto com isso se reduziram as possibilidades do diálogo, em favor da produção de exames unidirecionais, escritos para o examinador, tirando a possibilidade ao examinando de negociar significados ou decodificar sinais corporais, etc. A forma de avaliação dialogada é algo que CELU e Celpe-Bras propõem recuperar. Trinchero e Brown (2016) definem o CELU como um “examen esencialmente dialógico, entendiendo el diálogo y el género como los dos conceptos centrales de una visión de lengua en uso” alinhado com a perspectiva do Círculo de Bakhtin (1982). Schlatter et al. (2009) ao falar das tarefas dos exames referem que:

[...] visam a criar oportunidades de ação no mundo em diferentes situações sociais, com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social (Clark, 1996) e na noção de gênero discursivo (Bakhtin, 2003), que fornece os critérios para o desenho das situações de comunicação. (SCHLATTER et. al, 2009, p. 105)

Isto é traduzido no especial cuidado na construção do texto das especificações e o formato de cada tarefa, onde são explicitados a situação comunicativa, seu contexto, o papel hipotético que o candidato assume, quem são seus interlocutores e os propósitos perseguidos. Isto vale tanto para a parte escrita quanto para a oral, onde são duas as pessoas (avaliador e examinando) interagindo e assumindo papéis diferentes em situações que simulam as da realidade. Assim, busca-se que todas as características da perspectiva dialógica e da comunicação oral estejam presentes no ato da avaliação presencial.

Abordando o poder dos documentos e registros, sabemos que tudo nestes exames é registrado e arquivado, como acontece com qualquer dispositivo de avaliação, e esse material é utilizado muitas vezes para dirimir controvérsias na qualificação. Como com outros exames, não é possível acessar ao registro do processo individual nem contestar os resultados.

Por último, e visível que o modelo de prova proposto não se ajusta ao das provas objetivas, é uma prova de desempenho, está nos antípodas. Shohamy também adverte que esta modalidade de exames pode compartilhar com aquela alguns dos seus efeitos, como é a promoção de respostas únicas às questões. No caso de provas de desempenho, adverte, pode se favorecer este fenômeno a partir do controle de variáveis como o tempo, o conteúdo, as rubricas utilizadas e o treinamento dos avaliadores, que tenderiam a ter esse viés restritivo. Nos casos que estudamos, podemos dizer que a responsabilidade compartilhada da avaliação entre várias pessoas ameniza essa situação. Outra afirmação é que estes testes também podem ser associados aos usos e recursos do poder, o que, no nosso entendimento, tem a ver mais com as intenções dos gestores dos governos, que impõem seus usos, do que com a natureza e modalidade da prova.

2.1.3 Os testes como meios de controle.

Esta é uma das potencialidades dos testes, que pode ser lida como um desvio da finalidade. Quando dos testes depende grande parte do futuro dos candidatos, como o acesso à Universidade ou a naturalização, o custo da reprovação é muito alto, então, os candidatos tomam o exame como um obstáculo a superar. O teste passa, então, a formatar as atitudes deles, que buscam a maneira mais econômica, em termos de esforço e investimento, de obter aprovação. O fenômeno é descrito por Shohamy da seguinte forma:

Para o avaliador e o candidato, o teste é um meio para o fim. Para o candidato, o teste é secundário, é apenas um método para obter uma oportunidade; para o educador, o teste é “método de impor a aquisição de certos conhecimentos”. Até que ponto os alunos dominam o tema é secundário, o objetivo principal é fazer com que os professores ensinem os alunos a estudar temas específicos, pois é claro que o ato de testar por si só vai perpetuar tal comportamento. Os testes tornam-se então as ferramentas que têm o poder de afetar o conhecimento. (SHOHAMY, 2001, p.34)

A mudança de atitudes em docentes e alunos que Shohamy apresenta, tem conotações negativas, que implicam a “formatação” dos candidatos e a imposição da lógica meios-fins, o que empobrece o processo de ensino e aprendizado das línguas. Aqui chegamos a um ponto delicado, posto que, nos casos que abordamos, o *washback* ou efeito retroativo, isto é, influir sobre os conteúdos e sobre o modo em que se ensinam o Português e o Espanhol como línguas adicionais, é um objetivo explícito. O fundamental de Celpe-Bras e CELU diante deste tema é compreender que são *exames de desempenho*, e que, segundo as definições do Documento Base do Celpe-Bras:

Este, contrariamente aos exames de conhecimentos, procura replicar situações de uso da linguagem e, portanto, se caracteriza pela autenticidade, envolvendo necessariamente as características do contexto de uso, conforme lembram Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) e Scaramucci (2011). Para fazer inferências sobre o nível de proficiência de um determinado participante, é necessário avaliá-lo em situações que apresentem características semelhantes às daquelas de uso no futuro. Quanto mais próximas das situações de uso da língua forem as situações de avaliação, mais adequadas e válidas serão as inferências sobre o desempenho do participante para esse uso. (BRASIL, INEP. Documento base do exame Celpe-Bras, 2020 p.20)

Este apelo à autenticidade e à réplica dos contextos de uso, na nossa visão, dificultaria a capacidade disciplinadora do teste, já que os exames de domínio valorizam e avaliam o quê e quanto podem fazer os candidatos, tirando o foco dos conhecimentos em sentido “escolarizado”. Isto tem seu benefício no incremento das possibilidades dos candidatos utilizarem recursos próprios, recorrer a alternativas diferentes, não sempre padronizadas, para seu desempenho. Ao mesmo tempo, esta característica dos exames pode favorecer a quem tenha enfrentado essas situações no cotidiano, isto é, resolvido tarefas similares às avaliadas, utilizando a língua segunda. Como não todos os candidatos têm oportunidades de uso da L2 antes de enfrentar a prova, já que para isso é preciso ter acesso a certos consumos culturais e/ou viagens, intercâmbios, cursos, etc., isso pode ser visto como uma tendência favorável a certos grupos sociais, o que mereceria um estudo para ser corroborado.

Também a imposição do requisito de aprovação do exame de língua para ingressar às universidades coloca aos exames em uma controvérsia, já que foram pensados como instrumentos de avaliação que certificam as habilidades dos candidatos, visando ordenar e favorecer seu desempenho acadêmico e laboral, e não como barreiras. Esta situação será abordada nos seguintes capítulos.

2.1.4 Os testes e as tentações das autoridades

No capítulo 6 de *The Power of tests* Shohamy elenca uma série de vantagens que seduzem às agências governamentais e as encorajam a usar os testes como instrumentos da sua política. Nesta seção as enumeramos e comentamos os aspectos que são de nosso interesse.

- *O público vê nos testes uma expressão de autoridade.* A fonte principal dessa autoridade é que as instituições que os administram, geralmente governamentais, são poderosas, mobilizam recursos materiais e propaganda, enquanto os candidatos são indivíduos independentes, que se submetem a essa autoridade. Outra fonte pode ser o prestígio acadêmico de instituições

com certa tradição, e que além de renome podem exibir selos de qualidade de rankings internacionais, ou graduados famosos.

- *Os testes permitem flexibilizar as linhas de corte.* Em países onde os testes são usados como reguladores de acesso ao Ensino Superior, por exemplo, estabelecer qual é a pontuação mínima a atingir é uma decisão que pode mudar com muita facilidade. No caso que nos ocupa, por exemplo, na Argentina, a autonomia universitária favorece a arbitrariedade. Sem legislação nacional unificada sobre o tema, e ainda contando com resoluções gerais das universidades, as condições de admissão se publicam ano a ano para cada carreira, e pode ser modificado o nível requerido.
- *Os testes controlam e redefinem os conhecimentos/conteúdos.* Os candidatos que precisam das certificações, e seus docentes, tendem a ajustar os conteúdos aos avaliados nos testes. Assim, quem determina o que deve ser avaliado, incide direta e efetivamente sobre o que será ensinado. No Brasil, sendo Celpe-Bras o único certificado aceito em Universidades e entidades de classe, a influência do exame sobre o Português Língua Estrangeira é notória e justificada, como está escrito no seu Documento Base (2020, p. 22), visa “(re)direcionar as práticas de ensino-aprendizagem, de elaboração de materiais e recursos didáticos e de formação de professores de PLE” e tem sido exitoso nessa tarefa (Cf. ALMEIDA, 2012; ARIET et al. 2016; NAGASAWA, 2019; MARTINS e SCHOFFEN, 2019). Já no caso do CELU, ele convive com outras certificações, estrangeiras e nacionais, que fazem com que se debilite seu poder, embora, como se verá neste estudo, não tenha sido pouca a sua influência no desenvolvimento da área de Espanhol como L2.
- *Os testes são úteis para apresentar “provas objetivas”.* Este item está conectado tanto com a visão sobre a autoridade dos exames, quanto com a pretensa objetividade sustentada na cientificidade. Diante da inquestionabilidade dos resultados obtidos, a informação produzida com eles pode ser usada como prova de verdade, e, ainda, dizer que é o exame quem “diz” que alguém não atingiu os objetivos esperados, e não o avaliador. Isto

costuma ser usado como justificativa de ações posteriores. Quando observamos os testes que estamos estudando, em primeiro lugar, não falamos de exames objetivos e, embora seja transparente para o candidato somente na parte oral, não é “a prova” quem determina a pontuação. É uma longa cadeia de avaliadores que deve responsabilizar-se por suas decisões diante dos pares, como foi descrito no ponto 2.1.1. Ainda assim, a informação estatística poderia se apresentar como argumentos “objetivos” para decidir políticas linguísticas.

- *Os testes permitem fazer política linguística com boa relação custo-benefício e com eficiência.* Esta característica é uma das mais atrativas para os governos. É mais econômico impor uma mudança nos conteúdos e no ensino modificando os testes e seus padrões, sustentada nas outras características já apontadas, do que investir em consultas, treinamento de professores, e outros mecanismos, que podem ser mais adequados mas também mais caros e demorados. O CELU e o Celpe-Bras são exames de custo elevado, considerando a quantidade de avaliadores que se precisam em relação com o número de candidatos, mas não sabemos qual seria o custo da ampliação das áreas de PLE e ELSE, logradas por ambos os exames, usando outros mecanismos. Também não é possível quantificar quanto investiram as Universidades e as pessoas integrantes das redes durante esse processo.
- *Os testes lhe dão visibilidade e permitem demonstrar ação às autoridades que estão a cargo.* Shohamy (2001) sustenta que, desde a perspectiva dos burocratas, e de boa parte da população, introduzir testes, mesmo sabendo que podem ter resultados desalentadores ou sem impacto algum, é um indicativo de trabalho, de estar atendendo uma situação relevante. Esta característica às vezes produz grandes equívocos, como o caso da imposição do Celpe-Bras como certificação para a naturalização, que comentaremos no capítulo 4.

Vistas as tentações que existem para promover os testes, na seção a seguir consideramos as intenções e efeitos dos seus usos.

2.1.5 As intenções e os efeitos nos usos dos testes.

Para avançar nas reflexões e pesquisar sobre os usos dos testes, trazemos as definições sobre dois domínios importantes: as intenções e os efeitos dos exames:

Intenções referem-se ao fundamento lógico, propósitos e expectativas dos responsáveis pelas decisões, na introdução e uso de testes; efeitos referem-se à utilização *pós-priori* de testes, com foco no impacto e nas consequências deles, no que diz respeito à educação e outras áreas nas quais podem impactar. Um aspecto importante desses dois domínios é a conexão entre eles, ou seja, se as intenções no uso de testes realmente se materializam e se eles levam a efeitos e consequências, independentemente das intenções específicas. (SHOHAMY, 2001, p.45)

A correspondência entre intenções e efeitos, é uma coincidência que todo gestor ou desenvolvedor gostaria que fosse total, embora a realidade se amostre resistente. Entre as intenções, devemos distinguir entre aquelas explícitas e as não explícitas ou ocultas, sendo as primeiras as que encontramos em documentos e declarações públicas, e as segundas exigem serem desveladas através de pesquisas. Os resultados, os dividimos entre esperados, ligados às intenções dos executores, e inesperados. É tarefa do pesquisador reunir as provas para explicar se os resultados se devem às ações planejadas ou a outras, e ainda corroborar se os efeitos não esperados não são, na verdade, produtos esperados (ou esperáveis) de intenções ocultas. Existe outra distinção útil para nosso trabalho que trazemos a seguir:

Frequentemente, é feita uma distinção entre efeitos educacionais e sociais. O primeiro se refere às mudanças que resultam de testes em áreas como currículo, métodos de ensino, estratégias de aprendizagem, materiais, práticas de avaliação e conhecimento testado, enquanto os efeitos sociais estão preocupados com os efeitos de testes sobre aspectos como controle, ideologia, ética, moralidade e justiça. (SHOHAMY, 2001, p.46)

Os testes são capazes de produzir efeitos educacionais, alguns desejados, como a modificação dos métodos de ensino, e outros não desejados, como a

redução do conteúdo das aulas ao estritamente abordado nos exames. Estes efeitos, por serem produzidos dentro do ambiente controlado das instituições educativas, são mais fáceis de registrar e pesquisar. Já os efeitos sociais de um teste nem sempre são imediatos, e muitas vezes se evidenciam quando suas consequências se fazem visíveis, tempos depois. Ao voltar para nossa pesquisa, devemos apontar que os criadores e gestores do Celpe-Bras e CELU, como veremos, sempre se preocupam pelos efeitos que geram, mas carecem do poder para controlar todos seus usos, uma limitação compartilhada com outras provas e instrumentos de avaliação.

A próxima seção está voltada ao consenso que os testes alcançaram na sociedade.

2.1.6 O Poder simbólico

Uma pergunta que é pertinente fazer é, diante das críticas que viemos expondo sobre o exercício do poder que significam os testes, por que são aceitos e reconhecidos pelas pessoas que sofrem seus efeitos? Para responder essa pergunta e outras que poderíamos somar, Shohamy apela ao conceito de poder simbólico, introduzido por Bourdieu, e traz as palavras dele:

Um método amplamente usado para aumentar o poder simbólico dos testes é controlar o conteúdo e o conhecimento destes. Assim, os testes incluem apenas o que Bourdieu chama de conhecimento socialmente reconhecido como legítimo pelos detentores do poder. Nesse sentido, quem escreve os testes inclui o seu próprio conhecimento e pode, assim, garantir dificuldades para aqueles que não “pertencem”, levando à sua rejeição pelo grupo de poder. Por não reconhecer outros conhecimentos, é fácil limitar o acesso de ‘outros’ e, ao mesmo tempo, manter o conhecimento exclusivamente para aqueles que o compartilham. Esta estratégia é facilmente praticada quando os representantes de “outro conhecimento” não estão incluídos nos comitês de teste. (BOURDIEU *apud* SHOHAMY, 2001, p. 121)

A chave da situação é que o poder daqueles que impõem os testes é outorgado por aqueles que são alvos dos testes. A aprovação num exame tem valor para o candidato, porque significa reconhecimento, e muitas vezes que terá acesso a certos espaços na estrutura social. Então existe o que Bourdieu chama um “contrato racional” entre dominadores e dominados que perpetua a estrutura social:

aceita-se ser testado em troca de uma mudança na situação individual, e o grupo de poder continua determinando qual conhecimento é o legítimo, aumentando seu poder simbólico. Isto é reforçado pelo sistema educativo, que costuma aplicar testes desde muito cedo, fazendo com que o mecanismo se torne habitual para os cidadãos, e não seja contestado. O mecanismo exposto por Bourdieu, no caso dos testes de línguas, tem suas particularidades. Por exemplo, na pós-graduação, e internacionalmente também para a graduação, é exigida a aprovação de um nível de língua estrangeira, e não é aceita qualquer uma. Shohamy diz que:

Quando um idioma é testado em instituições de ensino superior como critério de aceitação, o poder simbólico do teste e do idioma é ampliado significativamente, apresentando à sociedade uma ferramenta extremamente poderosa. (SHOHAMY, 2001 p.123)

Olhando para nosso trabalho, por não se tratarem de exames de línguas estrangeiras nas universidades brasileiras e argentinas, mas da própria língua oficial, o Celpe e o Celu reafirmam o poder das línguas nacionais em seus territórios avaliando os estudantes que são estrangeiros. Legitima-se a língua nacional e, sobretudo, a variedade que se pretende que seja a referência dos contextos acadêmicos.

2.1.7 A Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas (

As críticas aos testes como mecanismos de poder, a extensa revisão de suas características e o trabalho analítico detalhado serviram como insumo para a formulação de uma alternativa, que foi batizada como *Critical Language Testing*, que traduzimos como Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas. A intenção dela é “desenvolver estratégias críticas para examinar os usos e consequências dos testes, monitorar seu poder, minimizar sua força prejudicial, revelar seus maus usos, e empoderar aos candidatos. (SHOHAMY, 2001 p. 131). Em 1998 foi publicado o artigo “Critical Language Testing” onde já se adiantava a discussão posterior, e onde aparece uma descrição da Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas, que é a seguinte:

- A Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas pressupõe que o ato de avaliar não é neutro. É tanto um produto quanto um agente das agendas culturais, sociais, políticas, educacionais e ideológicas que moldam as vidas de participantes individuais, professores e alunos.
- A Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas vê os participantes do teste como *sujeitos políticos* em um *contexto político*.
- Vê os testes de linguagem como ferramentas diretamente relacionadas aos níveis de sucesso, profundamente enraizados nas arenas culturais, educacionais e políticas onde diferentes formas ideológicas e sociais lutam pelo domínio.
- Faz perguntas sobre que tipo de agendas difundidas através dos testes e de quem são essas agendas.
- Desafia as tradições psicométricas e considera as interpretativas.
- Afirma que os avaliadores de língua precisam se perguntar que tipo de visão da sociedade os testes de língua criam e a que visão da sociedade eles servem; os exames de idioma são meramente destinados a cumprir objetivos curriculares ou de proficiência predefinidos, ou eles têm outras agendas?
- Pergunta sobre os conhecimentos em que os testes se baseiam. O que está incluído nos testes de língua é uma “verdade” para ser transmitida aos candidatos ou é algo que pode ser negociado, desafiado e apropriado?
- Considera o significado das pontuações dos testes de língua, o grau em que são prescritivas, finais ou absolutas e até que ponto estão abertas a discussão e interpretação.
- Percebe que o exame de língua está envolvido em uma série de questões relativas aos sistemas educacionais e sociais; a noção de “apenas um teste” é uma impossibilidade porque é impossível separar o exame de língua dos muitos contextos em que opera. (SHOHAMY, 1997, p. 332-333)

Essa descrição, no nosso entendimento, funciona como um manifesto sobre a qualidade ética da avaliação, uma reformulação da disciplina “avaliação”, que estava se autonomizando, e Shohamy, apoiada em Pennycook (1994) e Kramsch (1993), chama a recuperar sua dimensão política e social. A proposta que sintetizou anos mais tarde propunha que uma avaliação crítica deve:

- incluir o conhecimento de vários grupos em testes,
- fazer com que todos os envolvidos tenham um papel ativo, de forma que a administração dos testes seja feita em colaboração com quem é avaliado,

- limitar o uso de avaliações como ferramenta de poder,
- proteger os direitos dos avaliados em relação aos avaliadores e fazer com que as pessoas que usam a avaliação como ferramentas de poder assumam a responsabilidade pelas consequências deste tipo de prática. (SHOHAMY, 2004, 79)

Podemos afirmar que entre as equipes existem preocupações nessa linha, principalmente sobre a limitação aos usos dos testes como ferramenta de poder e sobre a proteção dos direitos dos examinandos, como veremos nos capítulos que seguem, mas esses aspectos não dependem unicamente de quem administra os testes. Sobre a inclusão de conhecimentos de vários grupos, é um aspecto conectado com a reflexão sobre os conteúdos, preocupação que está começando a surgir nas pesquisas e sobre a que refletiremos mais adiante neste texto. É difícil pensar qual deveria ser a forma de exames como os que estudamos para atender todos os itens enumerados. porém, vale a pena imaginar como poderia funcionar. Se considerarmos os testes como instrumento de aprendizagem, e não como instrumentos de poder, deveriam ser avaliadas ações para incluir as vozes dos avaliados, e o fornecimento de feedbacks. Saber onde erraram é também o caminho para se responsabilizarem pelas melhorias. Já as limitações sobre os usos e a consideração sobre as consequências exigem, como falara Scaramucci no trecho supracitado, uma colaboração entre os responsáveis, os usuários, e toda a profissão envolvida. Isso exige medidas do sistema que utiliza os testes, voltando a Shohamy (2001, p. 142): “os testes usados com o propósito de melhorar a aprendizagem podem ser efetivos quando estão conectados e integrados a outros elementos que fazem parte do sistema educativo, e não quando são utilizados de maneira isolada”. Nesse sentido, o caminho escolhido pelo Consorcio ELSE, ao incorporar-se ao Conselho Universitario Nacional, poderia favorecer iniciativas mais engajadas com o sistema universitário argentino.

A adoção de um ponto de vista democrático, que busca responsabilizar tanto aos avaliadores como os avaliados sobre a avaliação e os usos dos testes, visando uma maior horizontalidade, também tem a ver com conhecer os candidatos, quaeis são suas trajetórias e interesses, e o que acontece com eles uma vez aprovados ou reprovados o teste. Isso faz parte de uma construção dialógica do conhecimento que

está sendo avaliado, e pode ser uma via para assumir responsabilidades sobre a avaliação e prevenir os maus usos dos testes, além de melhorar a qualidade do processo. Consideramos útil difundir mais amplamente os objetivos das avaliações, para gerar consenso público entre a comunidade e os candidatos sobre a necessidade e o conteúdo da avaliação. Também discutir se os testes de Espanhol e Português como língua estrangeira são suficientes para certificar a capacidade dos candidatos para permanecer no sistema universitário, e se deve considerar-se ações complementares, atentos à responsabilidade compartilhada que se propõe entre os agentes do processo de avaliação.

Avançando na discussão, Shohamy enumera as batalhas no meio das quais estão envolvidos os testes:

- Entre a necessidade de agências centrais de controle e o desejo de liberdade individual.
- Entre o desejo dos grupos por um conhecimento unificador comum e o conhecimento aberto e criativo.
- Entre o monolinguismo, um idioma para todos e a tolerância multilíngue.
- Entre a necessidade pública de dispositivos simbólicos de ordem social e as necessidades individuais e grupais de expressão pessoal e liberdade.
- Entre o aumento do controle nas sociedades tecnológicas em crescimento e o conhecimento fluido e relativo.
- Entre o ressentimento do controle por órgãos centralizados e a necessidade de controle para manter o status e a ordem social.
- Entre preocupações práticas e forças ideológicas. (SHOHAMY, 2001, p. 159)

À luz dessa reflexão, pensamos que CELU e Celpe-Bras estão tensionados por outras batalhas, que serão abordadas ao longo do texto. Algumas delas são:

- Entre a internacionalização do Ensino Superior e os sistemas nacionais. A promoção da mobilidade universitária internacional, e, ao mesmo tempo, as restrições ao acesso ao sistema universitário brasileiro, provoca

deslocamentos na região, com fins educativos, aportando diversidade e complexidade ao cenário do Ensino Superior.

- Entre o monolinguismo no ensino e o bilinguismo Espanhol[ES]-Português [PT]. O projeto de conformação de uma região bilíngue ES-PT foi expressado em numerosas oportunidades dentro do Setor Educativo do Mercosul, e a isso responderam as leis que instauraram a incorporação do espanhol no ensino médio brasileiro e do português na Argentina.
- Entre o *numerus clausus* e a educação como direito humano, nas áreas de Ciências da Saúde. A ideia de que a restrição no número de estudantes garante a qualidade do Ensino está fortemente enraizada na área das Ciências da Saúde no mundo todo, e a recente interpretação, na Argentina, do Ensino Superior como um Direito Humano, tensiona tanto a capacidade do Sistema para receber estudantes, quanto a possibilidade de estabelecer requisitos ao acesso, entre os quais está a exigência de certificação de Idioma.
- Entre a integração latinoamericana e o iberoamericanismo. O primeiro é um projeto de longa data, que foi assumindo diferentes formas desde o SXIX, sem chegar a se concretizar, e faz parte da memória discursiva latinoamericana, enquanto o iberoamericanismo é um projeto com vestígios neocoloniais.
- Entre a liberdade de escolha nas certificações e a imposição de um exame único.
- Entre o avanço do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) e a criação de um Quadro Regional das Línguas.

Sobre o último ponto, é útil trazer algumas considerações teóricas acerca do QCER. Estreitamente ligado à problemática dos testes, a aparição dele teve forte impacto na avaliação das línguas, ao respeito, Shohamy (2007) afirma que:

[...] parece assumir uma posição igualmente poderosa na tomada de decisões educacionais na maioria das nações da Europa (Morrow, 2004). Ao falar de políticas, Fulcher (2004) escreve que, ao longo do tempo, as diretrizes criaram uma verdade "falsa" para professores e burocratas, sem

nenhuma evidência de sua validade e servem como "prescrições" que ditam os níveis de proficiência de uma forma que está descolada da realidade. Em vez de definir níveis de proficiência em línguas, eles se institucionalizaram e reificaram como "a língua": o principal perigo, afirma Fulcher (2004), é que os professores estão começando a acreditar que as escalas representam uma hierarquia de aquisição, ao invés de uma percepção comum. Essas escalas servem como ferramentas de avaliação que prescrevem proficiência. [...] Isso mostra os problemas que surgem quando os critérios de teste, como escalas de classificação afetam as políticas sobre a língua e as definições de 'o que significa conhecer um idioma', quando tais escalas de classificação pressupõem uma hierarquia de desenvolvimento e desempenho, aderem a descrições genéricas e afirmam ser universalmente aplicável, separados da natureza contextualizada do idioma e do desempenho em ambientes multilíngues. (SHOHAMY, 2007 p. 125)

Na mesma linha, Tim Mc Namara (2008) apontava que:

[...] el problema del MCER [Marco Común Europeo de Referencia] es que poco a poco está pasando a ser la única definición que importa en la enseñanza de idiomas, y lo único que cuenta en enseñanza de idiomas, y por lo tanto, lo único que se debe evaluar en enseñanza de idiomas, lo único que se permite evaluar, y sucede lo mismo en cualquier parte del mundo. Es muy poco saludable; muy, muy poco saludable. [...] En mi opinión, el MCER representa un ejercicio de poder. Otorga poder a quienes insisten que los resultados sean informados en términos de un conjunto de afirmaciones. Es por eso que a los gobiernos les encanta el MCER, porque les resulta fácil de entender; es muy, muy fácil de entender, es fantástico en ese sentido- y los grupos que trabajan en ese marco tienen poder sobre los que no trabajan en él. (Mc NAMARA, 2008 p. 11-12)

As caracterizações que lemos nos excertos supracitados fazem supor que a posição de poder que o QCER assumiu teria impactado no desenvolvimento dos exames sul-americanos se as circunstâncias históricas tivessem sido outras. As diretrizes do CELU e do Celpe-Bras foram publicadas antes da irrupção do QCER, o que fez com que se aproveitasse essa liberdade para avançar, em estado de criatividade e reflexão, desenvolvendo um construto próprio, dialogando com os desenvolvimentos teóricos e técnicos que circulavam na Europa e no mundo. Ambos os exames não estão isentos hoje da influência do Quadro, por ter se tornado a referência hegemônica no nível mundial. O CELU, por exemplo, no certificado emitido pelo Consorcio ELSE-CIN informa a equivalência com o QCER e o American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), e publica essa informação no seu site oficial. Não poderia ser de outra maneira, posto que é uma referência obrigatória no mercado das certificações, porém, ao longo dos anos ambos exames

têm defendido sua particularidade e não se adaptaram a nenhum parâmetro externo. Mc Namara (2008) destaca que:

Una de las cosas que me resultan deprimentes de este tipo de uniformidad es que el significado social y cultural de aprender un idioma es distinto en distintos contextos. Es muy distinto aprender español para un brasileiro. No lo digo solamente porque el portugués brasileiro y el español son lenguas cercanas en lo lingüístico, no es sólo por eso. A lo que me refiero es que la totalidad de la relación entre las dos culturas afecta el significado y la experiencia del aprendizaje de la lengua. Por eso no es lo mismo aprender español en Argentina para alguien de EE. UU. que para alguien de Brasil, y no tiene que ver únicamente con la diferencia de idioma. (Mc NAMARA, 2008, p. 13)

Conscientes dessa diferença, e exercendo sua independência, durante a primeira década dos anos 2000, entrou em pauta nas discussões da Associação Universitária Grupo Montevideu (AUGM) e em conversas bilaterais entre as comissões técnicas do CELU e Celpe-Bras “a construção de um quadro de referência comum de níveis de domínio para ser utilizado na América do Sul, estabelecendo descrições e definições precisas sobre os níveis de competência requeridos que sirvam de base para a região num contexto de crescente mobilidade e internacionalização”⁸. Se essa iniciativa fosse concretizada, abrir-se-ia uma oportunidade para uma elaboração consciente de um quadro como instrumento de poder mais limitado, e com características ligadas ao contexto regional. Fica em aberto a questão sobre quais seriam os usos, se orientados a sustentar uma ferramenta de favorecimento da interculturalidade e a consciência sobre ela, ou se seria uma versão vernácula espelhada em outros padrões. Resumindo a proposta, nos apropriamos da obra de Shohamy, para articular a proposta de avaliação crítica com o produzido no nosso contexto particular, latinoamericano, argentino e brasileiro, e com pesquisadores transitando identidades híbridadas. A linha por ela traçada, junto com os autores já mencionados, será um dos guias para indagar sobre a história recente do CELU, muito especialmente do uso que dele se faz nas Universidades Argentinas, o impacto que este tem nas sedes brasileiras, e a

8 Segundo Elichabe (2013), isto foi expressado numa reunião entre representantes do Consórcio Interuniversitário ELSE e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais),/ Ministério da Educação, Brasil no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Apresentação no Congresso ELE-USAL, disponível no portal do CELU www.celu.edu.ar

existência de agendas encobertas por trás dos instrumentos. Buscamos compreender que relação se estabelece entre as práticas nas que foca o CELU e as ideologias linguísticas que aparecem veiculadas no teste. Não focamos na validade, nem na capacidade do exame para quantificar o conhecimento, mas nos usos que dele se fazem e como têm evoluído desde sua criação. Para o histórico sobre o constructo, apelamos aos trabalhos de Scaramucci (2004, 2009), Schlatter (2003) e Schoffen (2009, 2012, 2019) sobre o exame brasileiro, e trabalhos escritos em conjunto entre Schlatter, Scaramucci, Prati e Acuña (2009), Acuña (2005) Elichabe (2013, 2019), Moser (2017), entre outros, que ilustram o percurso dos exames e sua influência regional.

2.2 A perspectiva da Glotopolítica

Ao dizer que adotamos a perspectiva glotopolítica de análise, compartilhamos as palavras de Lagares (2018, p. 42) quando afirma que ela “exige tomar partido, de acordo com um ideal democrático nas lutas políticas da linguagem, assumindo, portanto, as implicações éticas que a própria pesquisa tem enquanto prática social”. Elvira Narvaja de Arnoux (2008) nos oferece uma definição ampla sobre a glotopolítica, que é a seguinte:

El estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el planeamiento lingüístico, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas. (ARNOUX, 2008, p. 1)

Como vemos, é no âmbito público que o foco é colocado, e nas relações de poder das quais a língua participa. Del Valle (2007) também descreve a glotopolítica como um “espacio disciplinario definido por una concepción fundamentalmente contextual del lenguaje” e Arnoux (2016, p. 1) resume a perspectiva como “o estudo das intervenciones no espaço da linguagem, que participam na reprodução ou transformação das sociedades”, uma síntese com a que nos identificamos.

O termo “glotopolítica” foi proposto inicialmente por Guespin e Marcellesi no seu artigo “Pour la Glottopolitique” (1986) diante da necessidade de “incluir todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político”. Dito de outra maneira, abranger os fenômenos da linguagem e suas consequências políticas indo além da definição estreita de “política linguística”, posto que os problemas que são foco da disciplina têm necessariamente outras dimensões além das especificamente linguísticas. Como campo do conhecimento vinculado com a sociolinguística, indaga as práticas linguísticas que legitimam, reproduzem e transformam as relações sociais e as estruturas de poder. A Glotopolítica, sob esse nome e definição, tem se desenvolvido com força na América Latina, mais cedo na Argentina (ARNOUX, 2014) do que no resto do continente, e é um campo em crescimento. Sendo esta uma pesquisa sobre Instrumentos de Política Linguística, buscamos definições desde a glotopolítica e encontramos nas palavras de Elvira Narvaja de Arnoux que:

Si bien la Glotopolítica cuando analiza *instrumentos lingüísticos* no es ajena a las consideraciones de la Historiografía Lingüística sobre ellos, focaliza esos textos, como lo he venido señalando, como intervenciones sociales, asociadas a ideologías lingüísticas, destinadas a influir en las prácticas de una comunidad, más o menos amplia, tendiendo a modificar el espacio público del lenguaje, sujetas a requerimientos de la sociedad frente a los cuales se adoptan, además, determinados posicionamientos. De allí el interés por *el análisis de la articulación de los textos con sus condiciones de producción y de circulación*. No abordamos los instrumentos lingüísticos primariamente por su posible ubicación en una Historia de la Lingüística o, incluso, en una más amplia Historia de las Ideas sobre el Lenguaje sino por *su inscripción en los procesos históricos y en especial en lo que corresponde a su dimensión política*. (ARNOUX, 2016, p. 20-21)

Neste estudo postulamos que a criação de testes internacionais de línguas é um gesto glotopolítico, e que estes merecem ser considerados como instrumentos linguísticos ao lado de outros, como dicionários e gramáticas. Zoppi Fontana (2009, p. 25), por exemplo, afirma que o Celpe-Bras “marca um ponto de inflexão no processo de instrumentalização da língua brasileira como *língua transnacional*” (grifo da autora). A autora entende por língua transnacional:

[...] uma *língua nacional que transborda* as fronteiras do Estado-Nação na qual foi historicamente constituída com o qual mantém fortes *laços metonímicos*. [...] a língua brasileira na sua dimensão transnacional é

significada como *instrumento de penetração do Estado e Mercado brasileiros em territórios para além das suas fronteiras nacionais*. (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 21)

Os testes de idiomas como língua estrangeira que pesquisamos aqui são de alto impacto, isto é, influem decisivamente na vida dos candidatos, já que a aprovação define o futuro deles, e na atitude que adotam com a língua-alvo. Influem também no ensino e nas pesquisas sobre Português e Espanhola como Língua Segunda, Língua Estrangeira, Língua Adicional, Língua de Acolhimento⁹ e têm efeito tanto nas instituições que o aplicam, quanto nas que recebem os aprovados, para citar algumas dentre muitas consequências. Spolsky (1997) aponta que os testes sempre foram usados como instrumentos de política social e controle, majoritariamente com a função de *gate-keepers*. Dali a aposta por incluir este tema no campo da glotopolítica com mais atenção, já que, até hoje, não há registro de ter sido abordado de maneira específica, desde essa perspectiva. Ao analisar a inscrição do CELU e o Celpe-Bras nos processos históricos, a indagação glotopolítica sobre a integração regional (ARNOUX, 2018) é central neste trabalho.

Primeiramente buscamos definir do que falamos ao nomear a Integração, nos termos da Ciência Política. Consultando a voz “Integração” no Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), lemos que “Integração, *lato sensu*, significa a superação das divisões e rupturas e a união orgânica entre os membros de uma organização”. A organização à qual fazemos referência aqui é o Mercosul, um projeto internacional que visava integrar, no momento da sua criação, os mercados de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Em 1985 foi assinada a Carta de Foz de Iguaçu, pelos presidentes Alfonsín e Sarney, que iniciou o processo de criação do bloco. Isso marcou uma nova etapa na relação entre Brasil e Argentina. Dizem Bueno et. al:

9 Diferenciamos Língua Segunda e língua estrangeira para enfatizar que, no primeiro caso, a língua adquirida depois da materna é falada na comunidade que o indivíduo faz parte, e no segundo caso, não (MUÑOZ, 2002). Língua adicional coloca a ênfase “no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (SCHLATTER e GARCÉZ, 2009) e no valor que tem como língua de comunicação internacional sem diferenciar entre nativos e estrangeiros. O uso do termo Língua de Acolhimento faz referência ao ensino de Português como Língua Adicional em contexto de migração e refúgio (ANUNCIAÇÃO, 2018).

Uma interpretação reiterada por alguns autores é que o ano de 1985 sinaliza a passagem da *fase romântica para a fase pragmática da integração*, conforme confirmariam as relações entre Argentina e Brasil nos governos Raúl Alfonsín e José Sarney (BARBOSA, 1996). Essas relações, a partir desse momento, superaram décadas de receios recíprocos, o que possibilitou o início do *processo de integração econômica fora de esquemas multilaterais tradicionais, mas apoiado sobre a parcial complementaridade de suas economias*. Para o Brasil, preservava-se o sentido universalista de sua política externa, mas, dentro dele, foi fortalecida e ampliada a prioridade às relações com os países vizinhos, sobretudo com a Argentina. As iniciativas de integração, tanto na etapa bilateral, como, posteriormente, na do Mercosul, viriam a modificar o *padrão de interação dos países do Cone Sul*. Tiveram como marcos a solução do contencioso Itaipu-Corpus e, em seguida, a solidariedade brasileira à Argentina, na Guerra das Malvinas de 1982. (BUENO et. al., 2014, p. 551) (grifo nosso)

Destacamos desse excerto a caracterização da “passagem da fase romântica para a fase pragmática da integração” como chave por seus efeitos glotopolíticos. A chamada “etapa romântica” é um bom resumo das inúmeras intenções de integração latinoamericana que se sucederam na história desde o período posguerra pelas independências durante o século XIX e o início do século XX, com a formulação do projeto da “Patria Grande” de Manuel Ugarte, que ele definia assim:

Para las nuevas generaciones hispanoamericanas, ajenas a las ambiciones directas del poder, preocupadas por el porvenir de nuestro grupo, y exaltadas por un ideal de resistencia a las influencias extrañas, la expresión «patria grande» tiene dos significados. Geográficamente, sirve para designar el conjunto de todas las repúblicas de tradición y civilización ibérica. Desde el punto de vista cultural, evoca, dentro de cada una de las divisiones actuales, la elevación de propósitos y la preocupación ampliamente nacionalista. (UGARTE, 2010, págs. 27, 28)

Nenhum desses significados são citados na Declaração de Iguaçu de 1985, nem nos acordos que seguiram na década de 1980, nem na assinatura do Tratado de Asunción, que criou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e que estabeleceu que ser membro do bloco implica:

- La libre circulación de bienes, servicios y factores productivos entre los países, a través, entre otros, de la eliminación de los derechos aduaneros y restricciones no arancelarias a la circulación de mercaderías y de cualquier otra medida equivalente;
- El establecimiento de un arancel externo común y la adopción de una política comercial común con relación a terceros Estados o agrupaciones de Estados y la coordinación de posiciones en foros económico comerciales regionales e internacionales;

- La coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales entre los Estados Partes: de comercio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetaria, cambiaria y de capitales, de servicios, aduanera, de transportes y comunicaciones y otras que se acuerden, a fin de asegurar condiciones adecuadas de competencia entre los Estados Partes;
- El compromiso de los Estados Partes de armonizar sus legislaciones en las áreas pertinentes, para lograr el fortalecimiento del proceso de integración. (MERCOSUR, Tratado de Asunción, Art. 1, 1991)

Como se percebe, o tom do documento é pragmático, e não existem menções a aspectos essenciais da “identidade latinoamericana” nem aparecem mandatos históricos. Esse não é o primeiro tratado visando a integração da América Latina, já que em 1980 tinha sido firmado o Tratado de Montevidéu, que criava a Associação Latinoamericana de Integração (ALADI), que tinha como objetivo de longo prazo “o estabelecimento, de forma gradual e progressiva, de um mercado comum latino-americano”. Esse mesmo Tratado tinha outro antecedente de 1960, e podem se rastrear diversas tentativas, durante toda a segunda metade do século XX, de integração de mercados, orientados pelo desenvolvimentismo, que, depois de formuladas, tiveram pouco impacto. Esses fracassos também fazem parte das razões que levaram Barbosa a afirmar que se transitava a “fase romântica” da integração, e que o Mercosul era a “fase pragmática”, mas, também podemos apontar que o chamado “pragmatismo” na política do continente foi o tom predominante durante os anos 1990, marcadamente neoliberal. O Mercosul buscou se assemelhar ao Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN o NAFTA), que se assinaria meses depois, e até o ano 2005 se tinha como horizonte a possibilidade de avançar à unificação futura dos blocos na Área de Livre Comércio das Américas (ALCA).

Queremos deter-nos nesta característica da época, porque a divisão entre as “fases” da integração também resulta útil para a análise glotopolítica. Essas fases, apresentadas por Barbosa como sucessivas, como uma superadora da outra, representam projetos ideológicos heterogêneos, não sempre antagônicos, que ao longo da história são recuperados como memórias discursivas. A ideia de Patria Grande, onde Ugarte sintetizava, pela primeira vez, a matriz discursiva latinoamericanista, é recuperada em numerosas ocasiões, com maior ou menor

intensidade, nas declarações, documentos e inclusive em material didático, como nesta apostila orientada ao Parlamento Juvenil do Mercosul:

[...] desde los tiempos de Simón Bolívar y San Martín, la idea de la unidad latinoamericana fue construyéndose como un sueño, como un horizonte político compartido, pero de lejana concreción. Desde 1824, con el Congreso Anfictiónico de Panamá hasta la Cumbre de 2005 que puso fin al proyecto del ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas), la búsqueda de un proyecto común que transgreda las fronteras, acompaña a muchos latinoamericanos. En este momento, muchos países de la región alimentan un fuerte vínculo de integración que agrupan componentes diversos capaces de ser traducidos en una identidad regional. (ARGENTINA, MEC, 2015 p. 22)

Nos capítulos seguintes apresentaremos outros exemplos da emergência desta memória nas falas de diversos referentes e em textos que circularam no período ao que referenciamos.

Podemos identificar outra memória, que chamaremos *desenvolvimentista*, e que traz do pensamento econômico-político homônimo com mais vigor em América Latina desde 1950 até 1990. A corrente principal desse discurso, como a interpretava a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), afirmava que “se as nações não lograssem uma industrialização celerada, não poderiam sair do subdesenvolvimento” (LAGUADO DUCA, 2012), e que o necessário avanço social e inclusive a estabilidade das instituições democráticas dependiam de acelerar seu crescimento econômico e fortalecimento de seus mercados. O subdesenvolvimento era lido como deficit de modernização. Como exemplo, marcamos as semelhanças entre o Tratado de Montevideo da ALADI e a Ata de Bogotá da Organização dos Estados Americanos (OEA) ao expor os fundamentos de suas propostas e recomendações, nesses excertos:

PERSUADIDOS de que la *integración económica* regional constituye uno de los principales medios para que los países de América Latina puedan *acelerar su proceso de desarrollo económico y social a fin de asegurar un mejor nivel de vida para sus pueblos*.

DECIDIDOS a renovar el *proceso de integración latinoamericano* y a establecer objetivos y mecanismos compatibles con la realidad de la región. (ALADI, Tratado de Montevideo, 1960) (grifo nosso)

La Comisión Especial para Estudiar la Formulación de Nuevas Medidas de Cooperación Económica:

RECONOCIENDO que la preservación y fortalecimiento de las instituciones libres y democráticas de las Repúblicas Americanas requieren la *aceleración del progreso social y económico en la América Latina*, en forma adecuada para satisfacer las legítimas aspiraciones de los pueblos americanos a una vida mejor y proporcionarles la más amplia oportunidad para superar sus condiciones; RECONOCIENDO que los intereses de las Repúblicas Americanas están relacionados entre sí de tal manera que *el progreso social y económico de cada una de ellas es de importancia para todas y que la falta de ese progreso en cualquiera de ellas puede tener serias repercusiones en las otras*;

TENIENDO en cuenta las medidas que ya han tomado muchas de las Repúblicas Americanas para hacer frente a los serios problemas económicos y sociales existentes, pero convencida de que la magnitud de esos problemas exige redoblados esfuerzos de los gobiernos y un nuevo y vigoroso *programa de cooperación interamericana*; (OEA, Acta de Bogotá, 1960) (grifo nosso)

Nos destaques apontamos os termos que se reiteram e que se recuperarão em enunciados posteriores: integração econômica, aceleração do desenvolvimento econômico e social, integração latinoamericana/interamericana, progresso social e econômico, cooperação. Laguado Duca, no seu artigo “Desarrollismo y neodesarrollismo. Un análisis político” (2012, p. 75) sustenta que o desenvolvimentismo como movimento político, somou ao conceito de desenvolvimento o de integração, e que “la noción de integración consumaba, en clave política, la idea de desarrollo” (Idem). Isto é uma chave para entender como foi possível que essa noção fosse apropriada por diferentes públicos, já que assumiu, e assume, sentido múltiplo, funcionando ao mesmo tempo como *condição* e *horizonte* do desenvolvimento. Em meados dos anos 1980, em ocasião da recepção do presidente Raúl Alfonsín em Brasília, José Sarney pronunciava na sua saudação estas palavras:

[Creditado ao Presidente Raul Alfonsín o progresso no relacionamento entre o Brasil e a Argentina, que está fortalecendo o seu intercâmbio e sua cooperação]

Reencontrar Vossa Excelência não traz apenas a satisfação de trocar ideias e opiniões com o grande estadista da Argentina, reconciliada e de florescente democracia. É também a oportunidade de prosseguir uma política criativa, sensível aos anseios dos dois países e profundamente marcada pelo desejo de *fazer da democracia e do interesse comum pelo desenvolvimento um efetivo instrumento de integração, cooperação e amizade entre a Argentina e o Brasil*. (SARNEY, José, Saudação ao presidente de Argentina, Dezembro de 1985)

O reencontro ao que refere se produzia dias depois da assinatura da Declaração de Iguaçu, durante a abertura da ponte “Tancredo Neves”, no dia 30 de novembro, que significou o ponto de partida do Mercosul, e que é celebrado atualmente como o “Dia da amizade Argentino-Brasileira”. Na fala de Sarney se destaca o papel da democracia, recém-recuperada, associada ao desenvolvimento, como apontáramos no discurso desenvolvimentista, e a integração como horizonte. No já citado Tratado de Asunción, de 1991, se pode ler nas primeiras linhas:

CONSIDERANDO que la ampliación de las actuales dimensiones de sus mercados nacionales, *a través de la integración, constituye condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social* (MERCOSUR, Tratado de Asunción, 1991, Introdução)

Novamente são trazidos os conceitos de integração, aceleração e desenvolvimento econômico, e dessa vez, somados à ampliação dos mercados como uma condição para alcançá-los, na tônica neoliberal que dominava a época. A integração também aparece como condição. Pouco tempo depois, superadas as variadas crises financeiras internacionais conhecidas como “Efeito tequila” (1994), “Efeito Dragão” (1995), e “Efeito Vodka” (1999)¹⁰, a confiança nos postulados do Consenso de Washington foi diminuindo, gerando espaço para a emergência de novas orientações ideológicas na região sulamericana. A virada do viés economicista do Mercosul para um espaço mais político, que considerasse outros aspectos do desenvolvimento, se iniciou nos anos 2000, e uma das suas expressões foi a criação das instâncias operativas do Setor Educativo do Mercosul. Concretamente, em 2001 se estabeleceram os comités e comissões que visavam coordenar as políticas educativas regionais, entre as quais apareciam o ensino de línguas, formação de professores e mobilidade acadêmica. Veremos no capítulo 4 que nesse período está

10 Esses nomes receberam as sucessivas crises financeiras de México (1994), do sudeste Asiático (1995) e da Rússia (1998)

a origem do CELU. A partir de 2003, podemos observar nas declarações um avanço na consideração do papel político da integração regional no Bloco. No documento conhecido como “Consenso de Buenos Aires” entre os governos de Brasil e Argentina podemos ler:

Ratificamos nuestra profunda convicción de que el MERCOSUR *no es sólo un bloque comercial sino que constituye un espacio catalizador de valores, tradiciones y futuro compartido*. De tal modo, nuestros gobiernos se encuentran trabajando para fortalecerlo a través del *perfeccionamiento de sus instituciones en los aspectos comerciales y políticos* y de la incorporación de nuevos países. (ARGENTINA e BRASIL, Consenso de Buenos Aires, 2003, punto 15)

Os assinantes começavam assim a transitar um caminho de institucionalização de iniciativas políticas e econômicas, que até ali era tímido. Diante dessa nova realidade, Arnoux escreveu:

La etapa actual del capitalismo exige la conformación de integraciones regionales -como antes había exigido la de los Estados nacionales– integraciones que son necesarias para el desarrollo económico y que en sus luchas desde desiguales posiciones –centrales, secundarias y periféricas– aseguran el dinamismo de la economía mundo (Wallerstein, 1974), en este caso, planetaria. Ahora bien, para que estas –particularmente, las secundarias y periféricas– alcancen un grado de estabilidad, que les permita posicionarse en la esfera mundial, deben asentarse en un espacio articulado políticamente que desarrolle prácticas de participación y una nueva ciudadanía. Esto ha llevado a reflexionar sobre el papel de las lenguas, a implementar políticas que legislen sus estatutos respectivos y a promover el aprendizaje de las lenguas de la zona integrada. (ARNOUX, 2015 Pág.7)

São expressões dessas políticas os esforços pela internacionalização do Ensino Superior na região, que foram acompanhados de uma série de gestos glotopolíticos relevantes, como:

- O exame Celpe-Bras (1994);
- Os programas de cooperação acadêmica, Centros Associados de Pós Graduação Brasil-Argentina (CAPG-BA) e os Centros Associados para o Fortalecimento da Pós Graduação Brasil-Argentina (CAFP-BA) (2000);
- O Programa de Internacionalização do Ensino Superior e Cooperação Internacional (PIESCI), (2003) e, dentro dele, o Programa de Intercambio Universitario Académico en Español y Portugués del Mercosur;

- O exame CELU (2004);
- A lei do espanhol no Brasil (2005);
- O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) (2005);
- O Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Carreiras Acreditadas pelo mecanismo de acreditação do MERCOSUL (Programa MARCA) (2006);
- A lei do português na Argentina (2009);
- A criação da Unila (2010);
- O estímulo à produção de Material Didático para o ensino de espanhol no Brasil, via PNLD (2011);
- A Resolução ME2385-15 modificatória da Res. 160 que, no artigo 10, habilita a escrita e a defesa de teses em Português nas carreiras de pós-graduação argentinas (2015).

Entre estas iniciativas algumas têm tido sucesso, outras esperam melhores condições para melhorar seu impacto, e outras muito importantes, como a lei do espanhol, tem recebido ataques que terminaram com sua vigência¹¹. Voltando ao conceito de integração, recuperando seu sentido múltiplo de condição e horizonte, é útil lembrar também que, para a ciência política, é um processo, que inclusive pode ser mensurado (BOBBIO, MATTEUCI e PASQUINO, 1998). Interessa destacar isso porque, em alguns momentos, sobretudo quando buscamos explicações à falta de continuidade, quase crônica, de algumas iniciativas de integração, na política linguística e no plano educativo, é útil lembrar que:

Uma vez iniciado o processo, são a quantidade e a qualidade dos benefícios atingíveis pela organização que vão impulsionar os vários membros a fundir suas energias para conseguir níveis mais altos de Integração. E, ainda, nem os benefícios econômicos ou simbólicos bastam para que uma organização fique integrada em todas as suas áreas, de maneira uniforme e a níveis elevados, se falta o impulso de uma elite (é possível que duas ou três elites potenciais atuem em centros propulsores, mas é mais provável que estas entrem em competição, bloqueando, por

11 Cf. Barros, Costa e Galvão, no e-book Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015). Em 2017 a Lei 13.415 finalmente revogou a Lei 11.161. Em 2016 diante da primeira medida provisória que suspendia a Lei do Espanhol, nasceu o movimento #FicaEspanhol, que começou a lutar pela re incorporação do espanhol nos níveis estaduais, conseguindo esse objetivo em alguns estados, como Paraíba e Rio Grande do Sul, e continua lutando para o tratamento de novos projetos no nível federal. <https://www.facebook.com/ficaespanhol/>

consequência, o processo), e se falta o *incentivo de objetivos dinâmicos* (isto é, não puramente defensivos ou negativos). (PASQUINO, em BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, p. 635)

Nesta definição encontramos elementos para analisar e compreender por que dentro de uma organização como o Mercosul, por um lado, vemos morrer propostas de singular importância, como as ligadas ao propósito do bilinguismo espanhol-português, e por outro, nosso objeto de estudo, CELU e Celpe-Bras, conseguem superar múltiplas dificuldades, e constituir verdadeiras redes integradas. Tanto os benefícios e incentivos que obtêm os envolvidos, como o impulso das elites, entendemos que têm poder explicativo. Outras considerações sobre o tema serão feitas na seção 2.3.

2.2.1 As áreas linguísticas

No que refere aos processos de expansão das políticas linguísticas “de área linguística” (Arnoux, 2014) enfrentamos a tarefa de pôr em diálogo as ações sul-americanas sobre as línguas oficiais, como as que estudamos, com aquelas pautadas nas ideologias da hispanofonia e a lusofonia. Focamos nos exames internacionais de língua, e seus agentes, como instrumentos que dialogam ou se enfrentam com essas políticas, e assim surge o questionamento sobre o papel que ambos os países assumem nessas áreas. Entendemos que o Brasil, por seu tamanho, população e volume de mercado, lidera a lusofonia, mesmo sem explicitar a intenção de encabeçá-la, e considerando a indiferença histórica dos brasileiros com o termo, que perceberam nele um projeto político-diplomático português (FARACO, 2017). Ainda assim, se criaram instrumentos linguísticos de peso como o Museu da Língua Portuguesa (2006), o Novo Acordo Ortográfico (1990, em vigor desde 2009), e devemos incluir na lista o Celpe-Bras (1994).

A Argentina carece da importância política se comparada à Espanha, que se acha vinculada à União Europeia, e que faz valer essa condição. Também não conta com o tamanho e peso econômico de outros mercados hispano falantes, como o de México e Estados Unidos. Isto faz com que o impacto das políticas linguísticas argentinas sobre a língua espanhola seja minimizado na escala global, sem chances

de discutir a liderança da hispanofonia. Mas a perspectiva pode mudar quando o olhar se torna mais regional, quando as alianças e a cooperação entre países de escala desigual entram no jogo e quando as intenções e percepções sobre a liderança política e econômica se orientam a pensar as línguas como fator de integração e não somente como instrumento de comunicação ou de valor econômico (DELGADO et al, 2012; DUCHÊNE e HELLER, 2012). Assim, interessa para nossa análise a compreensão das relações de poder internacionais regionais, e das “fonias” e as ideologias linguísticas que veiculam ou que contribuem a formatar (DEL VALLE, 2007). Consideraremos o CELU como operando dentro do espaço político do espanhol (LAGARES, 2013) no nível global, mas também, e muito especialmente, na relação regional via Mercosul que o Consorcio ELSE-CIN privilegia. Isto leva a pensar no lugar relativo que cada certificação ocupa quando se consideram diferentes relações com a organização geopolítica e geoacadêmica.

Pensando no nível nacional, tanto o CELPE-BRAS como o CELU atendem demandas no referente a certificar que os aprovados dominam para diversos fins a língua portuguesa o primeiro, e a língua espanhola o segundo, mas existem outras certificações “internacionais” que prometem a mesma coisa. Neste ponto, devemos destacar as diferenças notórias entre os dois exames como consequência do espaço que ocupam na política de área linguística.

O CELU concorre, dentro do seu território principalmente, mas também no Brasil e em outros continentes, com o Sistema Internacional Español Lengua Extranjera (SIELE), uma aliança de instituições comandada pelo Instituto Cervantes que reedita a concepção de “*cultura panhispánica*”, o projeto político espanhol que gera a ideologia linguística que conhecemos como *hispanofonia* (DEL VALLE, 2007). Desse sistema formam parte instituições chave no mundo de fala hispana, como a Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-México), o Instituto Caro y Cuervo (Colombia) e, curiosamente, a Universidad de Buenos Aires (UBA-Argentina), que também integra o Consorcio ELSE-CIN como fundadora. Produzem-se assim uma série de tensões onde cruzam-se os âmbitos nacional, o global e o local, posto que SIELE mantém relações com cada Universidade e posto avaliador de maneira particular, aproveitando a autonomia universitária. SIELE e CELU são

aceitos como certificações equivalentes na hora de cumprir o requisito de domínio da língua local na Argentina, o que não acontece na Espanha. Esta última situação gera o paradoxo que no Brasil o Ministério de Educação (MEC) reconhece o CELU mas o programa Ciência sem Fronteiras, do mesmo Ministério, só reconhecia o Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE)¹². Do mesmo modo, o Exército Brasileiro aceita DELE para o avanço da carreira militar, mas não o CELU.¹³

O Celpe-Bras não concorre com outras certificações dentro do seu território, mesmo existindo sedes do Certificado Internacional de Língua Portuguesa (CILP) no Brasil, e dentro da América Latina hegemoniza a certificação de português língua estrangeira. O Instituto Camões, de Portugal não tem a presença territorial nem os recursos que tem seu equivalente espanhol, o Cervantes, e o Brasil oferece o Celpe-Bras em cada lugar onde tem um Centro Cultural brasileiro no exterior, inclusive nos países lusofalantes da África.

É no plano regional onde mais se entrecruzam os mais variados fatores. No tempo em que as duas propostas de avaliação começaram a se aproximar, os sistemas universitários argentino e brasileiro começaram a colaborar mais intensamente, produto, por um lado, da consolidação do setor educativo do Mercosul (SEM) e o Grupo Montevideu (AUGM), mas fundamentalmente pelos recursos que ambos os governos destinaram à internacionalização de suas universidades e programas específicos de parcerias binacionais. Dessas parcerias surgiram redes que ainda permanecem, hoje sem os mesmos recursos. Assim, no caso que nos ocupa, o resultado é que se produz a cooperação entre uma proposta poderosa dentro do espaço político da língua portuguesa, e outra que é periférica no espaço da língua espanhola, com aspirações regionais, mas ainda limitada ao espaço nacional argentino. A proposta CELU cresce e se consolida no Brasil pelas parcerias com as Universidades Federais, especialmente entre aquelas com mais presença nos programas de internacionalização, gerando sinergia entre os pesquisadores de ambos os países. Deste modo, o CELU pode imaginar-se mais internacional e buscar consolidar-se como a certificação de espanhol mais importante da região,

12 Cf. http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/en/c/document_library/get_file?uuid=b7bd909e-6835-49fb-8ba4-5e443aa47858&groupId=214072

13 PORTARIA Nº 311-EME, DE 8 DE AGOSTO DE 2017. Aprova a Diretriz para o Sistema de Ensino de idiomas e Certificação de Proficiência Linguístico Exército (EB20-D-01.020), 2ª Edição, 2017

não porque os outros países hispanofalantes ou o bloco Mercosul aderem a ela, senão porque o principal país aliado da região deu seu aval, como sugerem os tratados de mútuo reconhecimento subscritos oportunamente por ambos os governos, e tem presença crescente no seu território. Cabe destacar também que na Argentina são sete as Universidades nacionais credenciadas para a aplicação do CELPE-BRAS.¹⁴ A partir da glotopolítica, portanto, busco pensar a integração regional situando-a num contexto mais amplo internacional das “fonias” e das políticas aí produzidas. Também destacamos que, na América Latina, os pesquisadores da área da Glotopolítica já realizaram, desde 2015, quatro edições do Congresso Latino Americano de Glotopolítica (CLAGlo), sendo o último em São Paulo (USP, 2019). Nessa última edição, responsáveis institucionais do CELU e do CELPE-BRAS estiveram presentes, expondo um balanço da trajetória de ambas certificações e a dimensão glotopolítica deles, expressada com clareza nos títulos das apresentações: “El examen CELU: una lectura de la dimensión política de sus especificaciones y rasgos y de su impacto en el contexto actual de ingreso a las Universidades argentinas”, “Os 20 anos de história do exame Celpe-Bras como instrumento para a promoção da língua portuguesa”, “Veinte años del certificado de español CELU y su rol en proceso de internacionalización de la educación superior”¹⁵. Meses depois, em território argentino, e por ocasião do X Coloquio CELU, estiveram presentes, com destaque, pesquisadores de referência desta perspectiva teórica, como Elvira Narvaja de Arnoux e José del Valle, o que reafirma o interesse dos coletivos vinculados a ambas as certificações pela consideração da dimensão glotopolítica para a análise do funcionamento e as consequências das ações destes dispositivos de avaliação. A Glotopolítica está se consolidando como a disciplina desde a qual se abordam, desde América Latina, as relações entre o poder e a língua, diferenciado de outros campos orientados para a planificação e “Gestão das línguas” (VARELA, 2018; OLIVEIRA, 2010), e este trabalho pretende fazer seu aporte nessa direção.

14 Universidades nacionais de Córdoba (Córdoba), Cuyo (Mendoza), Litoral (Santa Fe), La Matanza, Misiones (Misiones) e Nordeste (Chaco).

15 Ver <https://4claglo.files.wordpress.com/2019/07/mesas-4claglo.pdf>

Ao orientar nosso olhar desde uma perspectiva glotopolítica, colocamos o foco nas condições que foram moldando essas políticas, algumas geradas dentro da própria academia e outras construídas ao longo da história de dois países vizinhos que se relacionaram/relacionam, entre eles e com o mundo, de diferentes maneiras ao longo do tempo. Hoje, existe uma nova tensão, gerada pelas tentativas de deslocamento do eixo político sul-americano para o iberoamericano, ou panibérico (Arnoux, 2019), que a partir da atualização da ideia da “herança cultural comum” reformula a ideia de integração do continente e pretende incluir também a Espanha e Portugal nessa “comunidade”, projeto do qual nos ocuparemos no capítulo 3.

2.2.2 A Glotopolítica, sua intenção crítica, e a relação com a Política Linguística Crítica de origem anglo.

Podemos identificar um núcleo comum entre a Glotopolítica e a Política Linguística Crítica, ao postular o que é uma abordagem “crítica”. Para Johnson (2013, p. 40), trata-se de combinar um foco no poder nos processos políticos, com um compromisso explícito com a justiça social. Sintetizando Tollefson (2006, p.42), Johnson faz um resumo das características principais da corrente das Políticas Linguísticas Críticas:

1. evita abordagens apolíticas da Política de Planificação Linguística [PPL] e “reconhece que as políticas geralmente criam e sustentam várias formas de desigualdade social, e que os formuladores de políticas geralmente promovem os interesses dos grupos sociais dominantes”;
2. busca desenvolver políticas mais democráticas que reduzam a desigualdade e promovam a manutenção de línguas minoritárias; e
3. é influenciado pela teoria crítica. (JOHNSON, 2013, p. 40)

José del Valle (2019), em uma recente apresentação realizada no X Coloquio CELU¹⁶, enunciou os imperativos da perspectiva Glotopolítica. O primeiro é:

[...] el interés por la producción y reproducción de desigualdad y por la identificación de rutas emancipatorias. [...] Si no hay mirada política, si no hay mirada crítica, si no hay mirada orientada a la identificación de

16 Del Valle, José “La intención crítica de la perspectiva glotopolítica”, apresentação feita durante o X Coloquio CELU, 2019.

producción y reproducción de desigualdades no hay perspectiva Glotopolítica. (DEL VALLE, transcrição X Coloquio CELU, linhas 10-15 2019)

O segundo é o imperativo reflexivo

La reflexividad ha de ser una condición de las investigadoras e investigadores que afirman adoptar una perspectiva Glotopolítica, porque nos importan extraordinariamente las condiciones materiales de producción del conocimiento. [...] Esto es fundamental: cuáles son las condiciones materiales de producción del conocimiento lingüístico y cuales son las condiciones materiales en las cuales nosotros producimos el tipo de conocimiento que estamos produciendo. (DEL VALLE, transcrição X Coloquio CELU, linhas 17-26, 2019)

Finalmente explicita uma teoria do valor das formas linguísticas, descrita como “radicalmente distinta” daquela sustentada pela linguística moderna herdeira de Saussure, que “vincula las formas lingüísticas con las condiciones materiales de producción no solo de las formas lingüísticas sino de los discursos metalingüísticos que las asocian con los distintos roles sociales.”

Consegue-se perceber então que existem pontos de encontro: a opção pela criticidade; a rejeição às práticas de políticas linguísticas e análises apolíticas e ahistóricas; a preocupação pelas práticas emancipatórias; a preocupação pelas formas de produção da desigualdade; o foco nos exercícios do poder e as formas como esses se expressam na e por meio da linguagem.

Também é possível dizer que trabalham com elementos teóricos compartilhados, como o conceito de ideologias linguísticas, utilizado e ampliado por ambas as correntes a partir dos escritos de Kathryn Woolard e Jan Blommaert, entre outros, ou as referências a Paulo Freire e a necessidade de uma Pedagogia Crítica como saída superadora à reprodução de desigualdades na educação.

Dito isto, perguntamo-nos por que as preocupações comuns, os temas coincidentes e os referenciais teóricos muito próximos têm sido explorados por correntes diferenciadas. Para nosso entendimento, a diferença está no espaço desde onde fala cada posição. A Glotopolítica nasce como ideia, na forma que assume hoje, na França e em francês. Tem um percurso histórico que fez que tivesse influência e grande desenvolvimento na América Latina e hoje as publicações da Glotopolítica são produzidas majoritariamente em língua espanhola,

francesa, portuguesa e em menor proporção em língua inglesa, isto é, a Glotopolítica tem escasso desenvolvimento no mundo anglo, ao invés da ampla produção da Política Linguística Crítica. Resulta esclarecedor, neste sentido, ler o editorial que abre o Anuario de Glotopolítica (AGlo) no seu primeiro volume, onde diz que:

AGlo se funda con voluntad de aportar un marco de reflexión a partir de las experiencias históricas latinoamericanas. Nótese, sin embargo, que en nuestro esfuerzo lo latinoamericano no se figura como identidad y, mucho menos, como hecho “nacionalitario”, sino como un complejo marco de reflexión constituido a partir de formas históricas en que se articulan lenguas, comunidades y territorios imaginados. Para nosotros “Latinoamérica” no designa un lugar del mapa, sino una serie de posicionamientos y de problematizaciones del mundo que se plasman en prácticas del decir y del escribir en lugares tan diferentes como Buenos Aires, Ciudad Juárez, La Paz, Marsella, Nueva York, Roma, Santiago de Chile o Compostela. Y es, también, una posición teórica que parte, lejos de certezas, de una voluntad de exploración y de búsqueda. (Aglo, 2017, p. 10)

Assim expressado, entende-se que o lugar de fala age como condicionante e como catalisador, é coerente com a postura reflexiva sobre as condições materiais nas que se produz o conhecimento. É assim como vemos também que é compatível com esta ideia o fato de que, partindo de preocupações similares, o mundo anglo tenha desenvolvido a sua própria disciplina crítica majormente entre acadêmicos de origem nas antigas colônias inglesas (Austrália, Canadá, Índia, Sri Lanka, África do Sul). Parafraseando Frei Betto (2002, p. 218), este desenvolvimento paralelo corrobora que “a cabeça pensa onde os pés pisam”, e que quando falamos de condições materiais, também falamos do que passa pelos corpos das pesquisadoras e pesquisadores e da língua que escolhem para falar e escrever. Também não resulta estranho que exista diálogo e colaboração entre estas correntes, expressado, por exemplo, na participação de Kathryn Woolard e Monica Heller no Comitê assessor da revista AGlo ou a participação de Tim McNamara no Coloquio CELU, e outro tipo de colaborações.

2.3 O contexto das Relações Internacionais Brasil-Argentina

A ideia de trazer aqui elementos das Relações Internacionais nasce, em primeiro lugar, da relevância que os agentes das certificações reconhecem,

explicitamente, que tiveram a política de Integração Regional, com o Mercosul como uma das suas expressões, na criação de ambas as iniciativas (DINIZ, 2012, p.71). Em segundo lugar, porque a política exterior do Brasil das últimas décadas (1990-2020) não foi direcionada unicamente à região sul-americana, mas também à construção do seu papel como ator internacional. Sua relação com diversos blocos como os BRICS, IBAS, G-20, e a CPLP também teve seu reflexo no âmbito glotopolítico, promovendo o Português do Brasil como Língua Transnacional (ZOPPI FONTANA, 2009). Essa dualidade entre as diferentes frentes, regional e internacional, entendemos que tem poder explicativo tanto sobre as motivações quanto sobre os resultados das políticas linguísticas. O comportamento que o Brasil teve como pretenso líder de uma região é chave para a compreensão do sucesso ou insucesso das políticas propostas, pelas reações que provocaram nos outros países, vizinhos e não tanto. A Argentina, e os outros países das diversas associações internacionais que o Brasil impulsionou na América, como o Mercosul, Unasul, CELAC, agiram, ou reagiram, conforme avançava a política brasileira desses anos. As consequências disso não foram sempre as esperadas em Brasília. Se bem é verdade que o Brasil foi o Estado preeminente na região, existem muitos fatores para duvidar sobre sua real capacidade de liderança, o que, em parte, explicaria os magros resultados e a deriva que se percebem no nível regional, como destacam Malamud e Rodriguez:

Enquanto o governo reafirma a parceria estratégica com a Argentina e reconhece o Mercosul como o maior projeto internacional do país, esse bloco afasta-se cada vez mais de seus objetivos originais e perde relevância econômica e política. Vinte anos depois de sua fundação, o Mercosul não conseguiu cumprir os objetivos definidos pelos tratados. (MALAMUD e RODRIGUEZ 2013 p.176)

O incumprimento desses objetivos se traduz na falta de institucionalização de todas as iniciativas a eles vinculadas, direta ou indiretamente, como as do Setor Educativo do Mercosul (SEM), entre as que estão as políticas linguísticas orientadas aos idiomas oficiais, e ao sistema de acreditação das carreiras de Ensino Superior.

Para tentar compreender esta situação, apresentamos, em primeiro lugar, um pouco da história recente da relação entre Argentina e Brasil e, em segundo, uma

visão sobre o protagonismo brasileiro na região, pautado principalmente no trabalho de Box (2018, 2019), e complementado por Malamud e Rodriguez (2013) e Malamud e Schölvin (2019).

2.3.1 A relação Brasil-Argentina desde a redemocratização

No princípio dos anos 1980, o presidente argentino Raúl Alfonsín inicia uma aproximação diferente com o Brasil, durante o processo de redemocratização da região, devido fundamentalmente a três circunstâncias: a debilidade dos governos diante das Forças Armadas, o reconhecimento da diferença de peso relativo à escala regional e continental entre ambos os países, e a necessidade de acesso ao mercado brasileiro (PAIKIN, 2012, p. 89). Dessa aproximação, e das necessidades comuns aos processos de redemocratização nasce o projeto concretizado no Tratado de Asunción: o Mercado Comum do Sul. Depois desse impulso inicial, deu-se uma mudança na região caracterizada pela imposição da agenda neoliberal do Consenso de Washington, o que fez virar a atenção do bloco para os temas do comércio e a infraestrutura como prioridades. O Tratado estabeleceu como línguas oficiais do MERCOSUL o português, o espanhol, e o guarani como língua histórica, não de trabalho.¹⁷ A preocupação pela centralidade da linguagem na integração regional pode perceber-se na criação do Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas do Mercosul em 2000, e na inclusão no Plano de ação do Setor Educativo do Mercosul 2001-2005 de “a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos *códigos culturais e linguísticos*” (grifo nosso). As datas são importantes, posto que no ano 2001 a Argentina entraria numa crise política, econômica e social explosiva, que acabaria depois de vários conflitos sociais decorrentes desta situação, e de um governo de transição que terminaria com as eleições de abril de 2003, quando o vencedor, o ex presidente e impulsor da agenda neoliberal da década de 1990, Carlos Menem, retirou-se do segundo turno e abriu o passo para a posse de Néstor Kirchner. Este fato, somado ao triunfo no

¹⁷ Esta última língua será língua de trabalho a partir de 2006, por decisão do Conselho do Mercado Comum, ratificada pelos Presidentes em 2007.

Brasil de Luiz Inácio “Lula” Da Silva, deu origem a um novo entendimento entre os países da região, não somente Argentina e Brasil, conhecido como o “ciclo progressista” em América Latina. Portanto, os acordos e intenções referentes à integração já declarados dentro do marco bilateral e do Mercosul tiveram continuidade e ganharam maior impulso, materializados no “Consenso de Buenos Aires”¹⁸ de Outubro de 2003 de onde extraímos os seguintes itens, de nosso interesse:

8. Reconocemos que nuestra común aspiración al desarrollo implica otorgar una absoluta prioridad a la educación como herramienta de inclusión social, en tanto su capacidad integradora y equiparadora no ha sido superada por ninguna otra política social. En tal sentido, a través de la política educativa, nuestros gobiernos procurarán garantizar a todos los ciudadanos la adquisición de capacidades de aprendizaje que les permitan desarrollarse a lo largo de su vida, en una sociedad cambiante que requiere la actualización constante de destrezas y habilidades.

15. Ratificamos nuestra profunda convicción de que el MERCOSUR no es sólo un bloque comercial sino que constituye un espacio catalizador de valores, tradiciones y futuro compartido. De tal modo, nuestros gobiernos se encuentran trabajando para fortalecerlo a través del perfeccionamiento de sus instituciones en los aspectos comerciales y políticos y de la incorporación de nuevos países.

16. Entendemos que la integración regional constituye una opción estratégica para fortalecer la inserción de nuestros países en el mundo, aumentando su capacidad de negociación. Una mayor autonomía de decisión nos permitirá hacer frente más eficazmente a los movimientos desestabilizadores del capital financiero especulativo y a los intereses contrapuestos de los bloques más desarrollados, amplificando nuestra voz en los diversos foros y organismos multilaterales. En este sentido, destacamos que la integración sudamericana debe ser promovida en el interés de todos, teniendo por objetivo la conformación de un modelo de desarrollo en el cual se asocien el crecimiento, la justicia social y la dignidad de los ciudadanos. (ARGENTINA e BRASIL, 2003, p 2-3)

Estes parágrafos são centrais porque aparecem em destaque três questões fundamentais para este trabalho: a importância declarada da educação no processo de integração regional, o novo papel político atribuído ao MERCOSUL, e a intenção que estava por trás da integração regional. No contexto que se encontrava, resultava de suma importância para a Argentina a superação do isolamento econômico e

18 Este título tem uma óbvia alusão ao “Consenso de Washington” que estabeleceu as bases da ordem neoliberal da década de 1990.

político, pelo que uma aproximação maior que a habitual com o parceiro de continente foi uma estratégia razoável, enquanto o Brasil iniciava um período de projeção internacional onde necessitava se mostrar como líder da região. Isto deu bons frutos em muitos níveis, e ao longo do tempo as circunstâncias foram mudando, na medida em que o Brasil ganhava protagonismo mundial. Como afirma Simonoff (2009):

Si bien el camino de Brasilia fue un instrumento eficaz para la inserción económica internacional de la Argentina, la aparición de tensiones en diversos planos —como la reforma del Consejo de Seguridad, la formación de la Comunidad Sudamericana de Naciones, las diversas estrategias para enfrentar los problemas del endeudamiento, etc.— alejaron las posiciones iniciales de acercamiento de cada uno de los gobiernos¹⁹ (SIMONOFF, 2009, p. 77)

No tocante às políticas educacionais e linguísticas que se efetivaram, destacam-se os acordos que impuseram o ensino em rede pública do Espanhol no Brasil (Lei No 11.161/2005) e do Português na Argentina (Lei No 26.468/2009)²⁰, o desenvolvimento do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) (ARGENTINA e BRASIL, 2004; LORENZETTI, 2016), os programas de Fortalecimento do Ensino Superior entre instituições de ambos os países (CAPG/BA, CAFEP/BA), e as diversas ações dos núcleos disciplinares Português e Espanhol Língua Segunda e Estrangeira (PELSE) e Educação para a Integração (NEPI) da Associação de Universidades Grupo Montevideo, entre outras. Os recursos destinados a estas ações e o incremento da circulação de acadêmicos e pesquisadores consolidaram redes de colaboração formais e informais, e delas se beneficiaram tanto o CELU quanto o CELPE-BRAS.

19 SIMONOFF, Alejandro. *Regularidades de la Política Exterior de Néstor Kirchner*. CONfines 5/10 agosto-diciembre 2009 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/40422854_Regularidades_de_la_Politica_Exterior_de_Nestor_Kirchner.

20 A imposição da língua espanhola no sistema educativo brasileiro tem vários antecedentes até chegar à lei de 2005. A criação do Mercosul e a fundamentação da inclusão do idioma espanhol na integração dos mercados, coincide com a intensa atividade diplomática e empresarial de Agências e empresas espanholas durante a década de 1990. Nesse sentido Rodrigues (2010) destaca o discurso da “importância da língua” veiculado pelo Instituto Cervantes entanto o espanhol como língua transnacional. Ainda, a pretensão de bilinguismo Espanhol-Português formou parte da agenda do Mercosul durante o período estudado, e pode ser considerado como motor destes processos, sem ser seu único catalizador, isto pela importância política das agendas linguísticas do Mercosul para além destas leis. Para ampliar, cf. Del Valle; Villa (2006); Villa ; Del Vale (2008)

2.3.2 A Estratégia de Poder Global Brasileira (EPGB)

Para compreender a dinâmica política da integração, buscamos auxílio na disciplina das Relações Internacionais, onde achamos vários estudos sobre o tema “Integração Regional” e suas definições, e especificamente sobre o Mercosul e a relação do Brasil com seus pares da região. Dentre eles, se destacam “Un nuevo papel para el Mercosur: la integración regional subordinada a la política de poder brasileña (2003-2010)” (2018), e “El Mercosur em la Estrategia de Poder Global Brasileña (2003-2010)” (2019) de Celeste Box (2018). Ali se descreve a orientação da política exterior dos governos do presidente Luiz Inácio Lula Da Silva, e sua continuidade com a presidenta Dilma Rousseff, e se apresenta a “Estratégia de Poder Global Brasileira” (EPGB). Esta estratégia, segundo a autora, é uma ferramenta analítica para resolver o novo papel do Mercosul nos governos do PT, que define assim:

Denominaremos Estrategia de Poder Global Brasileña (EPGB) a la decisión política de la administración Da Silva de construir una política exterior de acumulación de poder signada por la *power politics*, con el fin de recolocar el rol y la posición de Brasil en la estratificación global. (BOX, 2019, p. 18)

Esta nova orientação, segundo a autora citada, modificou a natureza inicialmente proposta para o Mercosul, se tornando na plataforma desde a qual o Brasil lideraria a região, subordinando o bloco aos seus interesses. As pretensões globais do Brasil deram lugar à promoção das relações Sul-Sul, a integração do grupo BRICS, do grupo ALBA, a missão de estabilização no Haiti (MINUSTAH), e a criação da UNASUL como espaço de influência ampliado. Frutos dessa visão são, também, a criação da Universidade da Integração Latino-americana (UNILA), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), o Programa Ciência Sem fronteiras e seu correlato Idioma Sem Fronteiras, a

ampliação da Rede Cultural Brasil, e outras iniciativas. Como consequência, se afirma que “el nuevo rol para el MERCOSUR que le imprime la acumulación de poder que asume este país deviene en una hegemonía cooperativa superficial” (p. 21). A hegemonia, no uso que desse conceito se faz nas relações internacionais, e segundo o dicionário político de Bobbio (1998):

[...] implica antes uma relação interestatal de potência, que prescinde de uma clara regulamentação jurídica. Segundo este critério, poder-se-ia definir a Hegemonia como uma forma de poder de fato que, no *continuum* influência-domínio, ocupa uma posição intermédia, oscilando ora para um ora para outro polo. (BELLIGNI *apud* BOBBIO, 1998, p. 579)

Nesse contínuo, o qualificativo “cooperativa” traz para nossa mente a ideia de colaboração e esforços equitativos, já o adjetivo “superficial” teria uma avaliação negativa que precisa ser explicada e Box esclarece:

Aquí reside la *superficialidad* con que juzgamos el perfil de hegemonía cooperativa brasileña: despliega una estrategia de poder -que, como está acorde a sus capacidades, en apariencia resulta 'más benevolente'-, pero no provee medios para cumplirla. (BOX, 2019, p. 23) (grifo nosso)

Avançando no texto citado, podemos ler uma explicação detalhada sobre esta definição:

Brasil atinó a un solo componente de la hegemonía cooperativa, por lo que ella no superó la superficie, la nata. La magra intensidad que implicó eludir el rol de paymaster y promotor institucional, resultó también contraproducente a sus propios fines de acumulación de poder: una EPGB que debía hacer del MERCOSUR su zona de influencia como espacio intermedio hacia el globo, requeriría de la atención necesaria para fortalecerlo. Y Brasil no se la otorgó. Pero hacerlo implicaba uno de los costes que señala Pedersen: el hegemon cede soberanía al ponderar la institucionalidad conjunta y limita así sus grados de libertad. El país quedaría, así, enredado en una paradoja: necesita de la región para acceder al globo, pero no la atiende y se debilita (aspecto con que se topará a la hora de necesitar una legitimidad de sus pares). Lo curioso es que tampoco puede decidir la estrategia contraria -invertir tiempo y recursos en la coordinación institucional-, porque, de ser exitosa, no podría poner al MERCOSUR al servicio de su interés nacional, dado que la fortaleza institucional se lo impediría. (BOX, 2019, p. 24)

Nesta explicação estaria a chave desta estratégia política, norteadora das ações do período, para tentar achar coerência, ou não, entre medidas da política linguística brasileira, às vezes desconexas ou intempestivas, como o renovado

impulso ao Novo Acordo Ortográfico, a criação dos Programas já mencionados, as presidências do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP – CPLP), a reformulação e a expansão dos Centros Culturais Brasileiros, do lado de políticas que atenderam exclusivamente à região de América Latina, ou especificamente América do Sul. O movimento pendular entre o global e o regional ou “vizinhal” é definido por Malamud e Rodriguez (2013) como o dualismo do Estado Brasileiro.

Após o processo de democratização na década de 1980, a aproximação com Argentina levou à criação do Mercosul e à consolidação de uma comunidade de segurança no Cone Sul (HURRELL, 1988). Em meados da década de 1990, o governo começou a usar o termo América do Sul para substituir América Latina como a região do Brasil – ou como sua esfera de influência (SPEKTOR, 2010). Uma década depois, documentos estratégicos emitidos pelas administrações de Lula e Dilma como a Estratégia Nacional de Defesa (BRASIL, 2008) e o Livro Branco de Defesa Nacional (BRASIL, 2012) foram mais longe. Eles identificam uma área prioritária estendida até o Atlântico Sul. Enquanto o rótulo da América Latina visava excluir os EUA e América do Sul servia para excluir o México, o rótulo Atlântico Sul pretende assegurar o controle sobre os recursos naturais e consolidar a influência do Brasil sobre a plataforma marítima e África Ocidental. Desta forma, o Brasil vem redesenhando sua região além de atender seu crescente poder e ambições. Este grau de flexibilidade, que promove deliberadamente a inclusão e exclusão de outros estados, sinaliza o pouco apego que as elites brasileiras sentem em relação a uma região naturalmente ou historicamente definida. (MALAMUD e RODRIGUEZ, 2013, p. 174)

Nesse breve apanhado, seguindo a sequência histórica, vemos o movimento de expansão dos interesses internacionais do Brasil. Se olharmos para as diversas ações de Política Linguística Brasileira, como o Celpe-Bras, a Lei do Espanhol, o PEIF, e a ampliação da rede cultural de Centros Brasileiros na África e na América Latina, de alguma maneira, seguiram esse roteiro de expansão. Além de convidar a pensar, agora, que essas ações de política linguística que aparecem descontinuadas ou com altos e baixos nas prioridades das autoridades, se inserem numa estratégia de poder global, tanto Box como Malamud nos oferecem explicações para a falta de compromisso, o abandono e retomada cíclicos dessas ações. Podemos interpretar que a baixa institucionalidade do Mercosul e de todas as outras aventuras nas que Brasil embarcou (Unasul, CPLP) criaram as condições para que em momento nenhum o cumprimento de compromissos fosse visto como imperativo, ou que seu incumprimento significasse um prejuízo real.

O paradoxo que Box expõe sobre o Brasil — para se fortalecer deve fortalecer o bloco, e se o faz perde ingerência — também tem seu reflexo nos outros países, como é o caso argentino, onde também é percebida a aproximação com Brasil ora com entusiasmo, ora com desconfiança. Também o “pouco apego que as elites brasileiras sentem em relação a uma região naturalmente ou historicamente definida” que aponta Malamud, aparece como um impedimento, já que elas exercem seu poder em uma ou outra direção. No plano glotopolítico vemos, por exemplo, na hora de escolher qual língua estrangeira ensinar nas escolas, como, em cada período, essa indefinição sobre o pertencimento regional favorece a uma língua ou outra, à obrigatoriedade ou o caráter facultativo, propõe mais de uma língua ou nenhuma, estabelece prioridades. Elvira N. de Arnoux expressava uma postura similar em sua exposição no X Coloquio CELU da seguinte maneira:

Brasil, en un momento se integra a los BRICS, y esa integración a India, Rusia, Sudáfrica, a China, le da también otro lugar. Por eso en ese momento yo criticaba a los colegas brasileños porque eso los alejaba del proyecto de integración regional. Estaban jugando en otros terrenos políticos, es muy interesante verlo. [...] en Brasil, como en nuestro país, las luchas políticas son muy agudas, entonces hay posiciones políticas de afirmación de una integración regional como yo lo mostré con algunas de las declaraciones que se habían hecho, así como hay otros proyectos, podemos decir los proyectos de la burguesía brasileña, que quería que el español les sirviera para manejar mejor a sus socios hispanoamericanos, nada más. Entonces le daba lo mismo que ese español lo enseñara el Instituto Cervantes o que lo enseñáramos nosotros, ¿no? [...] lo importante es ver como esa articulación español-portugués, que desde el principio la habíamos pensado como un elemento potencialmente muy poderoso, que permitía intercambios rápidos, por todo ese fenómeno de la intercomprensión, que después políticamente se desplaza. (ARNOUX, 2019, Exposição no X Coloquio CELU. Transcrição nossa)

Arnoux faz a crítica desde Argentina para os colegas brasileiros, mas em território argentino, a língua portuguesa não teve melhor sorte. Observando os processos de inclusão do português como L2 em outros países, Roberto Bein escreveu, em 2012, sobre o caso da Argentina, que:

[...] la actual política lingüística estatal y en especial la política de enseñanza escolar de lenguas, a pesar de surgir en la nueva coyuntura político-económica de la integración regional latinoamericana con el Mercosur, la UNASUR y la CELAC, retoman el ideal de país europeo, en tensión con otras opciones. En otras palabras, que en ese terreno no ha

perdido fuerza la representación de que los argentinos somos esencialmente europeos. (BEIN, 2012, p. 2)

O fato comentado por Bein é, também, um reflexo da ideologia veiculada pelas elites. Ao falar da política linguística favorável ao ensino do português daquele momento e das tensões ao interior da sociedade argentina, expressa:

Evidentemente, aquí pesan representaciones sociolingüísticas y sociopolíticas contradictorias: “el portugués se entiende”, “se lo habla en un solo país” (representación que puede corresponder tanto a América Latina como al mundo, dado que Portugal tiene poco peso en el imaginario y los países africanos son casi desconocidos), “los brasileños entienden el castellano”, frente a ideologemas como la “Patria Grande”, la “solidaridad latinoamericana”, a su vez en tensión con un discurso nacionalista, por un lado, y con la voluntad de pertenecer al Primer Mundo anglófono, por el otro. (BEIN, 2012, p. 163)

No excerto apontado, Bein cita alguns ideologemas que circulam pela América hispanofalante desde tempos da Independência. A aproximação do Brasil com América Latina é mais recente, e, como apresentamos, obedece à estratégia de posicionamento global, e na Argentina, o desejo de integração aproveita uma memória discursiva que se sustenta no que Elvira Arnoux (2008) chama “a matriz dos discursos latinoamericanistas”. Ana Laura Maizels (2017) lembra que nos discursos da ex-presidenta e hoje vice-presidenta Cristina Fernández de Kirchner:

[...] la integración regional, si bien anclada en una “historia común” y una identidad compartida, por los países latinoamericanos, se ve justificada principalmente por motivos estratégicos, tanto económicos como políticos, y se asienta de manera general en un valor estructurante ante auditorios internacionales: el rechazo de una organización global unilateral y, como contrapartida, la férrea defensa de la multipolaridad (MAIZELS, em ARNOUX e DI STEFANO, 2017, p. 105)

Se bem durante o seguinte governo de Mauricio Macri o rumo político e econômico foi outro, vale a esclarecimento que a relação com o Brasil continuou a ser privilegiada, desprovida já do tinte latinoamericanista dos seus predecessores, mas nunca abandonada completamente. Hoje, diante da mudança radical da política exterior brasileira, e com um novo governo argentino enfrentando, mais uma vez, uma crise econômica e polarização dos cidadãos, surge a questão sobre se pode esperar-se uma mudança nos fins e propósitos da integração geopolítica. Uma cena glotopolítica desalentadora, que expressa com nitidez a mudança de rumo, é a

caracterização que o atual vice-presidente fez da diplomacia que foi chamada de Sul-Sul: “nos ligamos com toda a mulambada, me perdoem o termo...”.²¹ A mudança de rumo brasileira ameaça acabar com uma longa tradição em matéria de Política Exterior, minimizando o corpo diplomático e debilitando uma das características do Brasil, que lhe permitia enfrentar suas fraquezas estruturais, como aponta Malamud, além de seu limitado poder militar:

[...] o soft power também é limitado pelo nível relativamente baixo de desenvolvimento tecnológico do Brasil, medido pelo número de patentes, a ausência de universidades no topo do ranking mundial ou, mais simbolicamente, a falta de ganhadores do Prêmio Nobel. Mas o Brasil tem superado essas faltas por meio de sua encantadora imagem, cujo potencial foi aproveitado por um corpo diplomático competente e uma série notável de presidentes mundialmente aclamados. As tensões entre a imagem e a realização, e entre os objetivos regionais e os globais, têm crescido ao longo das duas últimas décadas, alimentando uma bifurcação na política externa. É precisamente nisto que reside a bifrontalidade do Brasil. (MALAMUD, 2019 p. 173)

Nos últimos anos, pós golpe, o Brasil não teve “presidentes mundialmente aclamados” e Itamaraty sofre um processo de rejeição que se reflete desde as tentativas de instalar embaixadores sem carreira diplomática em postos-chave, como o incidente do deputado Eduardo Bolsonaro, ou o passo do presidente pelo foro de Davos, e muito especialmente as agressões para os países aliados. Basta lembrar os desaforos para o presidente Fernández, os incidentes com a diplomacia chinesa do ministro Weintraub, as constantes menções negativas à Venezuela, entre outros. No momento em que estamos, quando a solidariedade internacional é muito importante, essas ações tiveram graves consequências. Por exemplo, a retaliação dos laboratórios chineses²² e indianos²³ para a entrega de insumos para vacinas, não contar com as vacinas russas, a insignificante presença na aliança COVAX²⁴,

21 <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/09/17/mourao-vice-de-bolsonaro-chama-aliados-brasil-de-mulambada.htm>

22 Conf. Demora de autorização da China para vinda de insumos da CoronaVac preocupa, diz presidente do Butantan <https://www.moneytimes.com.br/demora-de-autorizacao-da-china-para-vinda-de-insumos-da-coronavac-preocupa-diz-presidente-do-butantan/> Acesso 16/03/2021

23 Conf. Após atraso da Índia, Pazuello busca Fiocruz para debater produção de vacina <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/01/16/apos-atraso-da-india-pazuello-busca-fiocruz-para-debater-producao-de-vacina> Acesso 16/03/2021

24 Conf. Brasil optou por cobertura mínima em aliança mundial de vacinas <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/12/08/brasil-optou-por-cobertura-minima-em-alianca-mundial-de-vacinas.htm> Acesso 16/03/2021

dificuldades na aprovação do acordo União Europeia-Mercosul²⁵ por questões ambientais e o retrocesso no processo de incorporação à OCDE²⁶. É bom lembrar que China, Rússia e Índia formam parte do BRICS, e que o acordo UE-Mercosul era uma aspiração regional que demandou esforços das áreas diplomáticas dos governos, e que demandou vinte anos para se concretizar, portanto foi respeitado por presidentes de diversas ideologias. Também a incorporação do Brasil à OCDE era benéfica para o Mercosul, pelo que estas ações da sua diplomacia enfraqueceram indiretamente América Latina, ao ponto de se falar hoje da “crescente irrelevância”²⁷ mundial da região. Um resumo da posição atual do governo federal pode ser o descrito por Frenkel e Azzi:

En definitiva, podemos concluir que, al desarmar el proyecto sudamericanista y alejarse de la región, Bolsonaro termina por asumir sin ningún tipo de cuestionamiento el imaginario geopolítico tradicional de América Latina. Esto es, según Heriberto Cairo, el de una región periférica en el sistema mundo, marginal en los modelos geopolíticos dominantes y subordinada al proyecto panamericano conducido por EE.UU. (FRENKEL e AZZI, 2021, p. 170)

Diante destas circunstâncias, pensamos, nos efeitos negativos desse posicionamento sobre os laços que se estreitaram durante as décadas anteriores. Ainda escassos, esses laços deram alguns frutos, e esta tese tenta apresentar alguns deles, que nos fazem pensar que os vínculos regionais não deveriam ficar atrelados ao vai-e-vem dos governos. As mudanças no cenário político brasileiro afetam de maneira direta ao CELU, lembrando que 90% dos candidatos são brasileiros e metade das sedes externas estão no Brasil. Celpe-Bras aparece, nesse contexto, como uma política diferenciada pela sua estabilidade e continuidade, e hoje poderíamos caracterizá-la como a mais consolidada das políticas de promoção da língua portuguesa do Brasil. O que é possível buscar agora são as razões que fizeram com que o CELU e o Celpe-Bras continuaram se fortalecendo, no meio de

25 Conf. Maioria dos eurodeputados reprovava acordo UE-Mercosul <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/10/parlamento-europeu-atribui-a-bolsonaro-rejeicao-de-acordo-ue-mercopol.shtml> Acesso 16/03/2021

26 Conf. OCDE adota medida inédita contra o Brasil após sinais de retrocesso no combate à corrupção no país, disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56406033.amp> Acesso 16/03/2021

27 Conf. <https://nuso.org/articulo/sobre-la-creciente-irrelevancia-de-america-latina/> Acesso 16/03/2021

A certificação internacional opera sobre as duas formas mencionadas, garantindo que quem a possui tem domínio sobre a habilidade linguística examinada, e também leva o selo de distinção das instituições que o emitem. Isso empurra as empresas, governos, sistemas e redes a concorrer entre elas, por um lado, para garantir a qualidade da avaliação, através das pesquisas e contratação de profissionais da língua, e por outro, a somar prestígio acadêmico que eleve o valor simbólico do seu selo, incorporando instituições de renome.

Essas transformações apontadas são produzidas dentro de um contexto histórico particular, a etapa contemporânea do capitalismo, que está promovendo mudanças de grande escala onde o papel da linguagem é central. Duchêne e Heller (2012) chamam a este momento particular Capitalismo Tardio, um processo que:

[...] estica o sistema de regulamentação nacional dos mercados até os seus limites, e possivelmente além deles. As tensões resultantes no regime Estado-nação dão origem a novos tropos discursivos nos quais a linguagem desempenha um papel particularmente central, não apenas pelo seu lugar na regulação e legitimação dos espaços políticos econômicos, mas também pelo surgimento do setor terciário como elemento definatório da nova economia globalizada." (DUCHÊNE e HELLER, 2012, p. 3)

Segundo os mesmos autores, neste contexto, a expansão do capital está regida por cinco processos interconectados, que são:

- *A saturação dos mercados.* Visto que os produtos industrializados já chegaram a todo possível consumidor, só pode ser gerado interesse sobre um bem barato demais, diferente ou personalizado;
- *A expansão* assume duas formas: a busca de novos mercados, e a busca de matérias-primas, e trabalhadores, cada vez mais baratos. Isto interfere na capacidade regulatória do Estado-Nação e tem como limite a própria finitude do planeta;
- *Distinção ou valor agregado:* o valor pode ser incorporado a um produto de diferentes maneiras, materiais ou simbólicas. Uma maneira na qual intervém fortemente a língua é no aproveitamento de símbolos de identidade para

definir distintivamente produtos e nichos de mercado. Pensemos nas “Denominações de Origem Controlado” (DOC) os “mercados saudáveis”, etc.

- *Terceirização*: o desenvolvimento de um setor que não extrai materiais nem fabrica produtos. Este tem crescido pela necessidade de gerenciar as redes de produção e consumo e pelo crescimento de mercados de bens simbólicos ou do modo simbólico de acrescentar valor e distinção aos produtos;
- *Flexibilização*: nasce da necessidade de concretização dos anteriores, isto é, a busca de bens e trabalhadores baratos, novos nichos de mercado ou recursos de distinção implicam constante movimento e realocização das empresas e das pessoas.

Segundo nossa visão, as certificações de língua estão mais diretamente envolvidas com os três últimos processos apontados.

Ao falarmos de distinção, podemos apontar, primeiramente, a que existe entre aqueles trabalhadores que contam com uma certificação oficial de que falam uma segunda língua e aqueles que, mesmo sendo falantes dessa mesma língua com o mesmo nível de proficiência, não a possuem. Como exemplificam Alonso e Villa (2020), trabalhadores que falam mais de uma língua, como os filhos de imigrantes, obtêm alguma vantagem de sua condição, mas que não necessariamente se traduz em ganhos financeiros. Ao passo que aqueles que têm alguma credencial de prestígio, como é o caso de uma certificação internacional, podem incorporar esse capital simbólico e ganhar benefícios econômicos concretos. Se bem que não seja o único fator que explica essa diferenciação, sem essas credenciais não seria possível capitalizar suas habilidades linguísticas.

Outra diferenciação sobre a que queremos por nossa lupa é a produzida no interior do mercado das certificações. Um exame pode ter a mesma validade de construto e confiabilidade que outro, mas a certificação emitida pela “primera universidad en español” tem um valor agregado diferenciado. O mesmo acontece com aquele “expedido por un Consorcio de 37 universidades nacionales argentinas”, com “o exame brasileiro oficial”, “the world’s most recognised exams and tests” e outros. Estas etiquetas buscam diferenciar alguns exames de outros apelando à

história, à quantidade, à autenticidade, à oficialidade, ao amplo reconhecimento, e poderíamos continuar enumerando, como uma forma de destaque que lhe permite chegar ao potencial cliente.

Na Argentina, a variedade do idioma português de prestígio é a brasileira, o que permite que um título como “Um português bem brasileiro”, material didático difundido por FUNDEB, funcione como um atrativo (LORENZETTI, 2016). Isto é impulsionado, em parte, pela política cultural brasileira de transnacionalização do português brasileiro (ZOPPI FONTANA, 2009; DINIZ, 2020) e a reduzida presença de Portugal no país (BEIN, 2012). Consequentemente, o exame CELPE-BRAS, aplicado nos centros culturais brasileiros e em universidades, é o mais procurado. Contrariamente, no Brasil as variedades que ganharam prestígio são as peninsulares. Parte da explicação pode estar na história política das elites que tiveram uma sinuosa relação com a América Latina, como apontado anteriormente, e, mais recentemente, pela presença do Instituto Cervantes nas capitais, e o apoio que brinda a Conserjería Española às associações de professores de espanhol, um importante fator de pressão. Também o mercado editorial de ELE no Brasil é quase exclusivamente espanhol, o que contribui para reforçar essa situação, junto com a presença significativa de empresas espanholas como o grupo Santander. O trabalho do Consorcio ELSE-CIN com o CELU nas Universidades brasileiras desafia essa política panhispânica, tema que abordaremos no próximo capítulo.

A criação de um mercado para as certificações do domínio de línguas faz parte do fenômeno da terceirização, e o caráter internacional dos seus produtos posiciona as instituições que os gerenciam no centro das tensões que perpassam os Estados-nação, na hora de regular o acesso ao mercado de trabalho e aos serviços que o Estado oferece, dentre eles o Educativo. Este é um terreno de disputa, onde quem controla os padrões, consegue regular o mercado, exercendo seu poder. Nesse sentido, Mc Namara (2008, p. 11) critica ao QCER pela tendência a se tornar a única definição que importa no ensino de idiomas, e afirma que:

[...] todos los exámenes deben ser formulados en los términos del MCER. Y si alguien intenta hacer algo en su programa de idiomas, en el área de currículum y evaluación, que no es traducible a esos términos, ese intento se vuelve invisible y no tiene valor alguno. (McNAMARA, 2008 pág 12)

Essa é uma das batalhas que os exames que são objeto de nosso estudo devem enfrentar, equilibrando entre a independência de critérios e a tradução a padrões globais para garantir a circulação da certificação no mercado. A flexibilização, que implica movimentação, precisa de certificações “compatíveis” em diferentes pontos do planeta, e a standardização colabora com essa dinâmica.

Podemos dizer então que este cenário incide muito hoje e que, percebemos, pode continuar assim por muito tempo, pelo que nosso olhar também se orientará para a produção de valor que o CELU e CELPE-BRAS geram, tanto em termos econômicos diretos para o consórcio e avaliadores, como seu papel na geração de capital simbólico para os candidatos.

No próximo capítulo entraremos no terreno das fônias, um campo de tensões onde se cruzam considerações geopolíticas, históricas, econômicas e linguísticas, e onde os exames de línguas ocupam um espaço de destaque.

Capítulo 3 As *fonias* como ideologias linguísticas. A inserção dos testes nas políticas de área idiomática.

As políticas de área idiomática e as chamadas "*fonias*" têm sido motivo de estudo, análise e críticas, a partir de diferentes perspectivas. É possível identificar abordagens privilegiando a história sociopolítica (FARACO, 2007, 2016), o valor econômico das línguas (ALBUQUERQUE e ESPERANÇA, 2010; CARRÈRE e MASOOD, 2012, 2014, 2015; ALONSO, DELGADO e JIMÉNEZ, 2012); trabalhos orientados para a análise glotopolítica (ARNOUX et. al. 2014, 2018; DEL VALLE, 2007, 2016; LAGARES, 2013, 2018) ou da história das ideias linguísticas (ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2012, 2020; VARELA, 2019), entre outros.

Ao falar das "*fonias*" reconhecemos que cada uma delas está vinculada a um projeto político e econômico, portanto, as políticas e ideologias ligadas a estas áreas idiomáticas não são, exclusivamente, linguísticas.

A opção por incluir estes espaços na nossa análise vem da necessidade de conhecer o imaginário mobilizado por eles, as ações concretas de seus agentes, e sua influência sobre aqueles grupos que tomam as decisões que afetam aos exames, objeto de nossa atenção. Precisamos saber do que estão falando, e quem são os que imaginam e promovem essas 'comunidades' linguísticas, quais interesses perseguem e quanto há de realidade e de poder em sua existência, mesmo que imaginada, posto que aderir, ignorar, ou rejeitar o que elas representam, direciona as ações dos protagonistas das políticas que analisamos.

Precisamos, primeiramente, delimitar estes espaços, caracterizá-los brevemente e identificar o lugar que os Estados e grupos de poder ocupam neste cenário em que estão envolvidos. Assim, interessa-nos saber qual é o lugar que o Brasil e a Argentina ocupam especificamente nestas formações internacionais, enquanto Estados que formulam políticas, não somente linguísticas. Veremos que existem assimetrias, tanto entre ambas *fonias*, quanto entre os papéis assumidos ao longo da história por Brasil e a Argentina dentro delas, e que isto acabou por influir sobre a criação e o andamento dos testes Celpe-Bras e CELU. Elvira Arnoux (2018) diz a esse respeito que:

Las políticas lingüísticas de área idiomática que afectan a nuestra región, el panhispanismo y la lusofonía, son encabezadas por los países más fuertes económicamente: España, un país externo a la región, en una; y Brasil, en la otra. Esta situación genera internamente posiciones jerárquicamente diferenciadas entre países centrales, secundarios y periféricos a pesar de las declaraciones respecto de la gestión democrática de la lengua compartida. (ARNOUX, 2018, pág. 34)

Destacamos aqui o uso da palavra panhispanismo, e não hispanofonia, posto que faz referência à “política panhispânica” gerada pelas entidades como a Real Academia Española (RAE), a Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) e o Instituto Cervantes (IC), o que abordaremos em breve.

Quando começamos a falar sobre “fonias”, é conveniente fazer um pouco de história sobre esse sufixo. O primeiro registro de seu uso deu-se com a palavra francofonia (*francophonie*) cunhada pelo geógrafo francês Onésime Reclus, que a utilizou no livro “França, Argélia e suas colônias”, em 1880, e que fusionou duas acepções, a linguística e a geográfica, ao resumir que: a francofonia está formada por pessoas que, no mundo inteiro, falam francês. Com o tempo, surgiram outras acepções, uma institucional, que expressa o fato de compartilhar a língua através de associações internacionais, e outra ideológica, como comunidade reunida em torno a uma língua que expressa um espírito comum. Atualmente é definida como “todas as pessoas e instituições que usam o francês como língua de primeira socialização, língua de uso, língua administrativa, língua de instrução ou língua escolhida”²⁸. Ao analisar as franco, anglo e hispano *fonias*, Faraco (2010, p. 45) observa que, após os processos de descolonização do século XX, a francofonia emerge como projeto pós-colonial, ou seja, uma vez perdido o controle político e militar, tanto a França quanto as outras antigas potências coloniais impõem seu poder *soft*. O poder *soft* (brando) ou *soft power* é um conceito emprestado do campo das Relações Internacionais. Cunhado por Joseph Nye, é definido como:

[...] a capacidade de obter o que você deseja por meio da atração, em vez de coerção ou pagamentos. Surge do apelo da cultura, dos ideais políticos e das políticas de um país. Quando nossas políticas são consideradas legítimas aos olhos dos outros, nosso poder suave aumenta.” (Em NYE, 2004, pág. X) ²⁹ (tradução nossa)

28 Em [Les francophones dans le monde \[archive\]](#), no site de *La documentation française*.

Vale esclarecer que quando Nye diz “nosso” se refere a “nós” os Estados Unidos da América. O exemplo mais nítido que ele dá é o fato de que os EUA não ocuparam nenhum território europeu

Esta definição é complementada por esta outra:

Quando você pode conseguir que os outros admirem seus ideais e queiram o que você quer, você não precisa gastar tanto em varas e cenouras para movê-los na sua direção. (NYE, 2004, pág. X) (tradução nossa)

É assim que entendemos que a conformação das "fonias" pós-coloniais é uma tentativa de manter a influência de uma antiga potência imperial em suas antigas colônias, hoje politicamente independentes, como uma extensão de seus mercados e seu poder geopolítico por meio do *soft power*. A *Hispanofonia* e a *Lusofonia*, então, aludiriam a essa vontade por parte de Espanha e Portugal, o que Varela (2019) chama "espaços pós-imperiais de base linguística". Da capacidade de cada país para liderar o espaço e impor sua agenda, e da adesão, ou resistência, que gera nos outros estados, nascem as tensões para o interior desses coletivos.

3.1 Hispanofonia e Lusofonia em perspectiva

Esses espaços linguísticos, apresentados como comunidades, estão formados pelos retalhos dos antigos impérios português e espanhol e têm diferenças de peso na população (427 milhões o espaço hispanofalante e 250 milhões o lusófono), na riqueza (6,8% o espaço hispano e 3,6% o lusófono) e na porção do comércio mundial que controlam (6,8% o espaço hispanofalante e 2,1% o lusófono) entre outras características.³⁰ Ao considerarmos a base ideológica sobre as que se apoiam ambos os espaços linguísticos, trazemos a Del Valle (2007 *op. cit.*) para lembrar das três imagens e ideologemas que as instituições espanholas difundem sobre a língua espanhola: língua de encontro (concordia), língua global (universalismo), recurso econômico (rentabilidade). Neste sentido, é interessante então estabelecer a comparação com a língua portuguesa. Para fazer um breve contraste, recorremos a Oliveira (2013), que aponta que as grandes línguas do mundo são objeto de gestão, e realiza uma comparação baseada num conjunto

apesar de terem colaborado com o fim da II guerra mundial, seu poder *soft* foi exercido por meio do Plano Marshall.

30 Carrère, C. e Masood, M. Le poids économique des principaux espaces linguistiques dans le monde, Genève, FERDI, 2003.

limitado de critérios, da qual extraímos somente as línguas objeto de nosso interesse, e que aqui apresentamos em forma de quadro comparativo:

CRITÉRIOS	HISPANOFONIA	LUSOFONIA
Norma	Centralizada	Descentralizada e dual
Protagonismo da ex-potência colonial europeia	Protagonismo da Espanha	Estado fraco, com protagonismo cindido da ex-potência colonial, válido só para a parte menor do mercado linguístico (PALOP e Timor-Leste), mas não para o Brasil
Relação entre Estado e Mercado na promoção da língua	Ação estatal forte num país, Espanha, e fraca no conjunto dos países falantes da língua, no sentido de que só um dos 21 Estados de língua oficial espanhola concentra praticamente toda a ação sobre a língua, deixando-se assim de se aproveitar os recursos e sinergias do conjunto da fonia e criando a situação de que uma crise neste único país desguarnea a ação global para com o idioma.	Promoção externa igualmente dual – Portugal e Brasil – sem participação dos demais países, mercado fraco em todos os países, mas em fortalecimento.
Expansão ou retração em mercados linguísticos determinados	Mercado forte e forte orientação mercadológica, aproveitamento de recursos da União Europeia para a promoção do Espanhol e atrelamento dos demais países a um mercado consumidor cativo controlado em muitos setores pela ex-potência colonial. Ganho de presença frente à língua hipercentral e demais concorrentes do mesmo nível.	Ganho constante de presença em nichos secundários (mercados periféricos), avanço em mercados restritos sobre o espaço de outras línguas de mesmo nível, por exemplo, sobre o mercado do francês como língua estrangeira. Perda de âmbitos em alguns países da CPLP, como a que ocorre em Cabo Verde com o avanço do crioulo cabo-verdiano e ganho de proficiência, como o que ocorre em Angola e Moçambique com a extensão da escolaridade.

Quadro 05 – COMPARATIVO ENTRE HISPANOFONIA E LUSOFONIA.

FONTE: Elaborado a partir de Oliveira, G. 2013 p. 420-421

Da comparação surgem, a simples vista, as diferenças marcadas pela hegemonia exercida pela Espanha, com forte presença do Estado e em ascensão frente a língua hipercentral, o inglês, na hispanofonia. Uma curiosidade do espaço

hispanofalante é que, até hoje, nenhuma iniciativa conseguiu congrega-los aos estados agora independentes e a metrópole num organismo internacional, ao estilo da Organização Internacional da Francofonia (OIF) ou da mais recente Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), como aponta Varela (2019). Ela também destaca que os esforços no sentido da construção de uma comunidade de Estados se orientaram à Comunidade Iberoamericana de Nações (CIE), que, por um lado, permitia se livrar da carga negativa da “hispanidade”, mas que, por outro, ao incorporar Portugal e Brasil, já não era possível congrega-los os Estados em torno da ideia de comunidade sustentada numa língua comum.

Na lusofonia aparecem a dualidade no protagonismo de Portugal e Brasil, e uma expansão moderada no nível mundial. Faraco (2016) adverte que “seguramente, nenhuma outra ex-metrópole fez tanto esforço para se congrega-los com suas ex-colônias como Portugal; nenhuma outra ex-metrópole apelou tanto para *‘laços de sangue’*, *‘unidade de sentimentos’*, *‘unidade de língua e cultura’* quanto Portugal.” Mas essas apelações não tiveram o eco esperado, já que no Brasil o termo não é mencionado nem problematizado e, segundo o mesmo autor, “*‘Lusofonia’* quase nunca aparece na imprensa brasileira e raros são os livros brasileiros que se referem a ela”. Colocando o olhar nas instituições da língua e as relações Portugal-Brasil, Oliveira (2013) afirma que:

As relações políticas entre Brasil e Portugal pós-independência e, principalmente depois da Proclamação da República brasileira (1889), gerou um processo da Normatização Divergente que levou a língua a ter duas Academias, duas ortografias (a partir de 1911), dois Vocabulários Ortográficos, dois dicionários, duas Nomenclaturas Gramaticais a partir de 1957 (Brasil) – 1961 (Portugal), duas políticas de certificação de proficiência, o CELPE-Bras brasileiro e o Sistema CAPLE português, este último expressão do Quadro Comum Europeu das Línguas, dois aparatos de promoção do português no mundo, o Camões IP por Portugal e a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Setor Cultural do Itamaraty, no Brasil, por outro. (OLIVEIRA, 2013 p. 422)

Percebe-se nesta enumeração uma duplicação de políticas e instituições que faria pensar que não se trata de indiferença de uma das partes, o que faz enfraquecer a ideia da existência de uma Lusofonia, senão uma concorrência pela sua liderança. Então, antes de continuar, a pergunta que devemos fazer é como

definimos “liderança”. Recorremos primeiramente ao Dicionário Priberam³¹, onde na voz “liderança” aparece a definição “Comando, direcção, hegemonia”. Diante da situação exposta por Oliveira, entendemos que nenhum país comanda, dirige ou hegemoniza a área lusófona. Outra definição útil a encontramos no Dicionário político de Bobbio et al. (1988):

[...] podemos afirmar que são líderes os que: a) no interior de um grupo b) ocupam uma posição de poder que tem condições de influenciar, de forma determinante, todas as decisões de carácter estratégico, c) o poder que é exercido ativamente, d) e que encontra legitimação na sua correspondência às expectativas do grupo. (PETRACCA em BOBBIO et al. 1998 pág. 715)

Aqui podemos aplicar as condições apresentadas por Petracca para analisar a situação de Brasil e Portugal. Começaremos dizendo que custa assumir a ideia da comunidade lusófona como grupo consolidado, para além das declarações e a formalidade da CPLP, contrastado com o que representa a noção de “América Latina” ou “Hispanoamérica” e sua coesão linguística e territorial, ou geográfica. Em segundo lugar, tanto Brasil como Portugal tem condições de influenciar sobre as decisões estratégicas, mas não sobre todas, nem de forma determinante, como se viu no exemplo do Acordo Ortográfico de 1990, adiado por anos. O que se percebe é a capacidade de neutralização, de bloqueio, dos Estados maiores, mas não de motorização e concretização. Também, falando da terceira condição, esse poder é exercido de maneira descontinuada. Seguindo com o exemplo do Acordo Ortográfico, Faraco (2016) aponta que em 2006 criou-se:

[...] uma Missão diplomática vinculada diretamente à organização (foi o primeiro Estado-membro a tomar tal providência) e se investiu esforço político-diplomático para levar a cabo a conclusão do processo de ratificação e implantação do Acordo Ortográfico de 1990. Além disso, o Brasil copatrocinou a I Conferência Internacional de Brasília sobre o Futuro da Língua Portuguesa (2010) – o primeiro grande evento da história da CPLP com vistas ao cumprimento de seu terceiro objetivo (a promoção da língua).

No entanto, o governo seguinte abandonou essa linha de ação, o que ficou visível na sistemática ausência da presidente Dilma Rousseff nas Cimeiras de Chefes de Estado e de Governo da CPLP; e também na interrupção do pagamento das contribuições devidas pelo país ao IILP (Instituto Internacional da Língua Portuguesa) (FARACO, 2016, pág. 308)

31 “liderança”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/lideran%C3%A7a> [consultado em 29-03-2021].

Faraco também aponta a “relativamente pequena capacidade de investimento de Portugal e Brasil no desenvolvimento dos outros países” (Idem), o que contribui a minimizar esse poder. A quarta condição, diante da fraqueza das outras, não pode ser verificada, como parece exemplificar a retração da presença do português em alguns Estados da Comunidade apontada no quadro. Portanto, o que é possível sustentar é que essa dualidade Portugal-Brasil que descreve Oliveira não nasceria da concorrência pela liderança do espaço, mas da incapacidade de ambos os Estados para seu exercício. Então, perguntamos sobre o que leva Arnoux (2018) a afirmar a posição dominante do Brasil na área idiomática lusófona e a dizer que a encabeça. A resposta estaria em que, pelo tamanho, demografia e o volume econômico, é o maior tanto da “área idiomática” como da região geográfica, portanto as ações do Estado Brasileiro geram consequências em todos os países vizinhos ou com ele associados. Essa característica não é suficiente para o exercício da liderança. A falta de liderança poderia decorrer das mesmas razões pelas quais muitas das políticas linguísticas regionais e internacionais, às que nos referimos neste trabalho, não terminaram de concretizar-se com todo seu potencial.

3.2 A Hispanofonia: projeto político, espaço linguístico, ideologia linguística.

Ao focar na hispanofonia estamos estudando o modo em que foi gestionada a relação pós-colonial entre Espanha e América Latina, e como algumas nações latinoamericanas responderam a essa iniciativa espanhola (DEL VALLE, 2012)

O *Diccionario de la Lengua Española*, um dos principais instrumentos linguísticos nos que se apoia a Nueva Política Lingüística Panhispánica (NPLP), não registra a voz “hispanofonía”, como primeiro indício do carácter controverso do termo. É preciso lembrar, como sustenta Lagares (2013), que:

[...] esse termo com o sufixo -fonia não tem tradição de uso, pois o seu lugar como noção delimitadora do espaço político do espanhol foi ocupado historicamente pelo de *hispanidade*, que adotou sentidos mais amplos. Isso constitui, de nosso ponto de vista, uma importante característica diferencial do espaço político internacional da língua espanhola, e tem consequências no modo como este é concebido. (LAGARES, 2013, p. 391)

Para entender o peso da palavra *hispanidade*, que até agora nomeou o espaço político do espanhol, basta lembrar das celebrações do *Dia da hispanidade* que acontece tanto em Espanha como em América, comemorando o dia da chegada de Colombo, no 12 de outubro de 1492, evento conhecido também como “Descobrimento de América”, desde a óptica eurocêntrica. Hoje, a Espanha considera essa data como “Fiesta Nacional de España”, instituída pela Lei 18/1987:

La fecha elegida, el 12 de octubre, simboliza la efemérides histórica en la que España, a punto de concluir un proceso de construcción del Estado a partir de nuestra *pluralidad cultural y política*, y la integración de los reinos de España en una misma monarquía, inicia un período de *proyección lingüística y cultural más allá de los límites europeos*.³² (ESPANHA, Lei 18/1987, pág. 1)(grifo nosso)

No grifo, está resumido como o Estado espanhol imagina sua história: a pluralidade cultural e política dentro do seu território, integrada numa monarquia, e a conquista da América como projeção linguística e cultural além da Europa. A segunda parte que faz referência à língua é a que nos interessa, já que não explica somente uma concepção da história remota, ela se atualiza mediante o apagamento das circunstâncias nas que essa “projeção linguística e cultural” se produziu.

Um ano antes da publicação desta lei, o Reino de Espanha tinha se incorporado a o que seria a União Europeia, e a partir dos anos 1990, com os eventos comemorativos dos 500 anos do início da conquista espanhola de América, as Olimpíadas de Barcelona e a Expo Sevilla, Espanha se lançou ao mundo. Empresas de capital espanhol desembarcaram em América Latina durante os processos de privatização dos serviços públicos, e entre os setores que se beneficiaram da abertura das economias estavam as telecomunicações, os bancos, o editorial e a mídia.

O projeto linguístico que acompanhou esta atualização do panhispanismo se caracterizou por deslocar a Espanha do centro e propor uma língua pluricêntrica, onde tivessem espaço todas as variedades. O conjunto das Academias é convocado a cooperar e dividir as decisões sobre a política linguística, onde a língua é considerada um lugar de encontro, conciliador, cuja propriedade não é da Espanha,

32 «Ley 18/1987, de 7 de octubre, que establece el día de la Fiesta Nacional de España en el 12 de octubre». *Boletín Oficial del Estado* (241). 7 de outubro de 1987.

senão do conjunto dos seus falantes, dali o caráter *panhispánico*. A língua que estão imaginando os gestores deste projeto é uma língua que está em expansão, que além de abraçar aos falantes latinoamericanos e espanhóis, ainda pode ganhar mercados no mundo, incorporando a ideia de que este novo espanhol panhispánico é uma fonte de recursos econômicos. Del Valle (2007) resume esta nova condição proposta para a língua espanhola como “conciliadora, universal y rentable”. Apesar do tom de harmonia desta política, pelo lugar que se reserva, Espanha ocuparia a posição de *primus inter pares*, usufruindo de algumas vantagens do mundo pós-colonial. A *hispanofonia* seria o nome da Ideologia Linguística que acompanha o último projeto geopolítico espanhol, que renova o panhispanismo.

Entendemos as Ideologias Linguísticas como “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas”, conceito tomado de Del Valle (2007) e baseado nas afirmações feitas originalmente por Kathryn A. Woolard. O mesmo autor fundamenta esta opção dentro de uma análise baseada em três condições:

[...] primera, su *contextualidad*, es decir, su vinculación con un orden cultural, político y/o social; segunda, su *función naturalizadora*, es decir su efecto normalizador de un orden extralingüístico que queda apuntalado en el sentido común; y tercera, su *institucionalidad*, es decir, su producción y reproducción en prácticas institucionalmente organizadas en beneficio de formas concretas de poder y autoridad. (Del Valle, 2007 p. 20) (grifo nosso)

Desta maneira, é possível encarar a caracterização de ambos os sistemas de ideias. Em primeiro lugar, interessa-nos retomar a Del Valle (2007) para sua definição da hispanofonia:

[...] la hispanofonía no es un hecho objetivo: un grupo de naciones concretas o una red de interacción tejida por un código comunicativo compartido. Es mas bien una comunidad imaginada -en el sentido andersoniano (Anderson 1983)- sobre la base de una lengua común -imaginada también-; una lengua común que une, formando un vínculo afectivo, a todos aquellos que se sienten en posesión de la misma y que comparten un sentimiento de lealtad hacia ella. La hispanofonía es, por lo tanto, una *ideología lingüística* (...) un sistema de ideas, o mejor, de *ideologemas*, en torno al español históricamente localizado que concibe el idioma como la materialización de un orden colectivo en el cual España desempeña un papel central (DEL VALLE, 2007, p. 37-38) (grifo nosso)

A definição que ele faz aqui é de grande utilidade, posto que introduz os supostos básicos em que se assentam tanto a hispanofonia como a lusofonia: uma comunidade imaginada, em torno de uma língua, também imaginada como comum, e um sistema de *ideologemas*³³ em torno da língua onde o país colonial assume o papel central. As instituições e empresas espanholas promoveram a hispanofonia como “una conceptualización de la comunidad hispanohablante que la consolidara como mercado donde la presencia del capital español fuera percibida como natural y legítima.” (DEL VALLE, 2007, p.39). A Espanha conta para isso com instituições centralizadas e renovadas como a Real Academia da Língua Espanhola (RAE), e suas correspondentes da Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Em 2004, a Asociación de (ASALE) e a RAE publicaram a “Nueva Política Lingüística Panhispánica” (NPLP), onde se explicita a nova orientação: En nuestros días, las Academias, en una orientación más adecuada y más realista, se han fijado como meta común la de *garantizar el mantenimiento de la unidad básica del idioma, que es, en definitiva, lo que permite hablar de la comunidad hispanohablante, haciendo compatible la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas y de su evolución.* (ASALE e RAE, NPLP, pág. 1) (grifo nosso)

Isso é o que chamam a “orientação panhispânica” das Academias, foi acompanhada pelo trabalho sobre distintos instrumentos linguísticos, como são os *Diccionarios (de la Lengua Española -ex DRAE-, Panhispánico de dudas, Histórico, del Estudiante, Académico de americanismos)* la *Ortografía*, el *Banco de Datos del español* dividido entre el *Corpus de referencia del español actual* (CREA) e o *Corpus diacrónico del español* (CORDE), e a *Nueva Gramática*.³⁴ Sob o lema “Unidad en la diversidad” se abandonava o antigo “*Limpia, fija y da esplendor*” e toda alusão ao purismo castiço que predominou até esse momento. Outra instituição oficial foi criada nesse novo contexto: o Instituto Cervantes (IC), que, ligado à política exterior do Reino, é uma verdadeira agência cultural, que promove o ensino do *Español como*

33 Del Valle utiliza o termo “ideologema” no sentido em que o define Elvira Narvaja de Arnoux (2005): “Término introducido por Marc Angenot (1982: 179-182) para referirse a un tipo de “lugares comunes” que integran los sistemas ideológicos. Son postulados o máximas que funcionan como presupuestos del discurso y que pueden realizarse o no en superficie”.

34 Em 2019 somaram o *Glosario de términos gramaticales*, o *Libro de estilo de la lengua española* e o *Diccionario panhispánico del Español Jurídico*.

Lengua Extranjera (ELE), e coordena capacitações de alunos e professores, administra as certificações Diploma Español Lengua Extranjera (DELE) e o Sistema Internacional de Evaluación del Español Lengua Extranjera (SIELE), o mais novo “tanque” espanhol. Também formam parte deste conglomerado fundações privadas vinculadas ao capital privado como Fundéu (do Banco BBVA), Santander e sua marca Universia, que atua no mundo universitário, e a Fundación Telefónica, que tem parceria com o Cervantes e fornece tecnologia ao SIELE.

3.2.1 Os Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE)

A RAE e o IC, junto à ASALE promovem um dispositivo importante para a orientação da política linguística panhispânica, desde 1992, que são os *Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE)* que apresentam desse modo:

[...] el Instituto Cervantes junto con la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española han impulsado la celebración trienal de los Congresos Internacionales de la Lengua Española, que constituyen foros universales de reflexión sobre la situación, problemas y retos del español, y pretenden avivar la conciencia de corresponsabilidad de personas gobiernos e instituciones en la promoción y en la unidad de la lengua, así como impulsar el diálogo de toda la comunidad cultural hispánica (Em <https://congresosdelalengua.es/> aba Historia)

Cada três anos, o CILE cupa o centro do espaço político da língua espanhola, presidido pelos Chefes de Estado do país anfitrião, patrocinados pelas empresas e fundações já mencionadas, são convocados os diretores dos grupos midiáticos e escritores de renome. Sua finalidade não é acadêmica, é midiática, e sempre são convocados a partir de lemas que expressam algum aspecto concreto da língua que queiram ressaltar, de acordo com os interesses da tríade RAE– IC – ASALE. Até agora, foram:

- Zacatecas, 1997: “La lengua y los medios de comunicación”
- Valladolid, 2001: “El idioma español en la sociedad de la información”
- Rosario, 2004: “Identidad lingüística y globalización”
- Cartagena De Indias, 2007: “Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad”

- Valparaíso, 2010: “América en lengua española” (suspendido por terremoto)
- Panamá, 2013: “El español en el libro: del Atlántico al Mar del Sur”
- Córdoba, 2019: “América y el futuro del español. Cultura y educación, tecnología y emprendimiento”.

Cabe apontar que as autoridades oficiais dos países sede, tanto no nível nacional quanto municipal, não são consultadas ao respeito das temáticas. Assim como os CILE servem de plataforma para expor as linhas-força do *mainstream* do projeto panhispânico, também costumam produzir-se polêmicas e críticas que, em alguns casos, são potentes e aportam à reflexão sobre a língua espanhola, em outros não passa da expressão de dissidências que serão esquecidas, mas que sempre lhe rendem boa visibilidade ao evento. Como exemplo, temos a célebre “Botella al mar para el Dios de las palabras” (1997), pronunciada na abertura do CILE de Zacatecas (México), onde Gabriel García Márquez propõe simplificar a Gramática e eliminar a Ortografía, ou o pronunciamento da escritora e acadêmica María Teresa Andruetto³⁵, ao fechar o CILE de Córdoba, em 2019. Nessa fala, elevou quatro questionamentos que expõem muitas das tensões glotopolíticas que vimos descrevendo. A primeira foi sobre o nome do CILE:

[...] Congreso de la Lengua Española, porque para nosotros, para nuestro sistema educativo, la academia, la alta cultura y la cultura popular, esta lengua en la que aquí hablo siempre ha sido la lengua castellana. Así llegó a América, con la conquista y con la iglesia, la lengua de Castilla, y fue esa lengua y no otras que se hablaban o se hablan en España como la que se impuso –no sin dolor, no sin lucha, no sin resistencia– sobre las lenguas originarias. (ANDRUETTO, 2019, em *diario La Voz*, seção Número Cero 31/03/2019)

35 María Teresa Andruetto nasceu em Arroyo Cabral, Córdoba em 1954. Atualmente reside em Cabana, Unquillo., próximo às serras. Estudou na Universidad Nacional de Córdoba, onde obteve o título de Professora e Licenciada em Letras Modernas, também estudou música no Conservatorio e alcançou o título de Professora. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil, participante do CEDILIJ desde 1985. Coordena oficinas literárias. Alguns dos seus escritos apareceram em obras coletivas e em muitas antologias. Codirige uma coleção de narradoras argentinas na Editorial Universitaria EDUVIM. Algumas de suas obras foram traduzidas ao italiano e ao português. Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil naV Edição 2010; prêmio Hans Christian Andersen, otorgado pelo IBBY, em 2012 e o Premio “Konex” de Platino a las Letras na disciplina Literatura Infantil, organizados pela Fundación Konex Argentina em 2014.

Sobre esta questão, Del Valle e Marinho (2018, p. 7) afirmam que “esta sinonimia, que como tal se manifiesta imperfecta e incómoda, revela también la condición política de la lengua que designa”, e nesse sentido foi que avançou Andruetto ao apontar:

[...] me pregunto si esa que se dice de todos es la misma lengua; en caso de serlo, quiénes son sus dueños y atendiendo a que una lengua con tantos hablantes, además de un capital simbólico es un capital económico, quiénes hacen usufructo de ella. (ANDRUETTO, 2019, em diario La Voz, seção Número Cero 31/03/2019)

O segundo questionamento tem a ver com o princípio de soberania linguística, que expressava assim “casi 600 millones de personas de 22 naciones hablamos la misma lengua. ¿Son soberanas lingüísticamente esas naciones? Y si es así, ¿por qué sus modos de decir necesitan ser traducidos a un decir mejor, a un bien decir?” apontando contra o “poder lingüístico unidireccional [que] viene a nuestros países con las formas de decir y escribir que España considera correctas” lembrando que:

Esa cuestión, que en nuestras carreras de letras se estudia como la polémica acerca de la lengua, polémica que es por supuesto lingüística y estética pero por sobre todo fuertemente política, se dirimió en el marco del movimiento estético/político romántico, y la llevaron adelante Gutiérrez, Echeverría, Sarmiento y Alberdi, los cuatro grandes escritores románticos argentinos, a la vez cuatro políticos centrales, lo que es casi decir los fundadores de nuestra literatura y de la nación.

De todo ello emergió la convicción de que ese castellano que se hablaba no necesitaba sujetarse a los dictámenes de su casa central, de modo que ser un hablante o un escritor argentino es también ser un usuario de la lengua desobediente ante la demanda de casticidad. (ANDRUETTO, 2019, em diario La Voz, seção Número Cero 31/03/2019)

Essa desobediência ou resistência à padronização espanhola, como se vê nessas palavras, é reivindicada não somente por ela, senão, em geral, pelo âmbito acadêmico e universitário argentino, de onde surge a proposta CELU que estudamos, e cuja influência veremos nos próximos capítulos.

Um terceiro ponto da fala de Andruetto foi orientado para a consideração da língua como *commodity* questionando “¿quién usufructúa los dividendos que da esta

lengua en el mundo?” e algumas perguntas sobre as que também refletimos neste estudo:

A la hora de certificar internacionalmente los cursos de aprendizaje como lengua extranjera, las jornadas internacionales para profesores de español, como suelen llamarse, ¿quién certifica? ¿Quién obtiene los dividendos de esas acciones? ¿Se distribuyen esos dividendos entre los diversos países en que se habla castellano o se trata de un recurso que le pertenece mayoritariamente a instituciones españolas? (ANDRUETTO, 2019, em diário La Voz, seção Número Cero 31/03/2019)

Sobre o mesmo tema, ela se expressava com uma metáfora ecológica:

Empresas y capitales multinacionales promueven la ampliación del mercado del castellano, en su modalidad española o en lo que llaman americano neutro para, en lo uniforme y hegemónico, reforzar el monopolio de la lengua como negocio; buscan un idioma de modalidad única (para tantos hablan hablantes de culturas tan distintas), a costa de su depredación, *del mismo modo que los monocultivos en su búsqueda desmedida de dinero van contra la riqueza del suelo y la diversidad que nos ofrece la naturaleza*. (ANDRUETTO, 2019, em diário La Voz, seção Número Cero 31/03/2019)

Essa característica predatória da mercantilização da língua e a indução à uniformidade são críticas que veremos repetidas, desde diferentes ângulos, nos depoimentos dos nossos entrevistados, fruto do contato, principalmente, com o maquinário do SIELE. Duchêne e Heller resumem esse processo dizendo que:

[...] a extensão e intensificação do capitalismo levou à incorporação dos produtos semióticos do nacionalismo (entre eles a “linguagem”) nos processos de comodificação, em particular no setor terciário em rápido crescimento, com sua ênfase no valor do intangível (conhecimento, cultura e serviços).

Como Appadurai (1986) apontou em um volume editado sobre a comodificação da cultura material, o capitalismo pode potencialmente comodificar praticamente qualquer coisa (DUCHÊNE e HELLER, 2016 pág. 141)

O processo de comodificação destes “produtos culturais” merece uma crítica, e da maneira em que a formula Andruetto, tem dois sentidos. Por um lado, pelo que implica a redução de uma atividade humana coletiva, como é a língua, à categoria de mercadoria, em termos de ficar sujeita aos processos de acumulação capitalista e sua lógica, onde a produção, a distribuição, consumo e apropriação são controlados pelo capital. Por outro lado, a uniformidade não somente tem implicações no

desrespeito aos direitos linguísticos, mas também impediria aos falantes de se beneficiar do valor econômico que a sua variedade pode aportar: aceitando que a língua possa ser considerada *commodity*, já que é preciso, no contexto do capitalismo tardio, apostar na distinção e na autenticidade (DUCHÊNE e HELLER, 2012) pode gerar valor agregado. O turismo idiomático, por exemplo, e outras iniciativas similares próprias da terceirização da economia dependem de que as variedades da língua sejam reconhecidas, visibilizadas e desejadas para poder gerar benefícios. Podemos adicionar à preocupação da escritora que os vínculos entre língua, valor econômico, e indústria cultural e mídia têm sido temáticas sempre presentes desde o primeiro congresso, sem que tenha se produzido, até o momento, alguma modificação na orientação mercantilista dos debates.

Uma quarta questão criticada por Andruetto foi que a linguagem inclusiva³⁶ foi deixada fora do CILE explicitamente, em tempos em que a sociedade, e especialmente o âmbito acadêmico argentino, estava sensível à temática. Isso reforça tanto o viés de gênero, quanto a indiferença para o contexto local que se critica em cada edição. A intervenção da escritora foi difundida no principal veículo de imprensa da capital cordobesa, o jornal *La Voz*, cujas páginas estiveram repletas de informação do CILE no período de sua realização, e foi qualificada como “crítica” e “magistral”. Sobre a participação de intelectuales latinoamericanos nestes congressos, José Del Valle (LORENZETTI, 2019, pág. 1) pergunta “¿en qué medida esas políticas, panhispánicas, que se dicen estar basadas en una base común, y que se dicen promotoras de lo común, en qué medida son posibles gracias a que estas escritoras y escritores se muestran dispuestos a participar?”, e faz a seguinte afirmação:

36 A linguagem inclusiva na Argentina recebe diferentes nomes, desde visões diferentes “inclusivo, no sexista, incluyente, no binario directo o indirecto, español 3G” que faz parte da luta glotopolítica de coletivos feministas e não binários, cuja expressão mais visível é a disputa para evitar a coincidência do gênero masculino não marcado. A RAE tem uma postura conservadora ao respeito, mas no coletivo dos linguistas não existe acordo e mantém intensas discussões. Os que promovem seu uso sustentam que “el esfuerzo cognitivo que por su no habitualidad exige el lenguaje inclusivo en cualquiera de sus estrategias (binarias o no binarias) nos convierte en agentes conformadores de una realidad sin sexismo, en la que todos, mujeres cis o trans, hombres cis o trans y personas cuya identidad excede el modelo binario hegemónico podamos sentirnos plenamente incluidos, reconocidos y valorados”. MENEGOTTO, Andrea, 2020 Introdução. Disponível em <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/cuarentanaipes/article/view/4884>

En mi lectura, el efecto de que intelectuales latinoamericanas participen en los CILE, aunque sea críticamente, es precisamente legitimar esa comunidad que ellos dicen estar creando, porque en efecto dicen “somos una comunidad tan democrática que traemos gente que nos viene a criticar.” (LORENZETTI, entrevista a DEL VALLE, 2019, pág.15)

Efetivamente, antes de falar, a escritora se viu obrigada a agradecer o “espírito democrático” e a “amplitude” dos organizadores, o que parece corroborar a observação de Del Valle. Mas adiante ele reafirma:

Mi hipótesis es que la participación en el CILE, tal como está organizado, y me refiero a una participación del tipo “yo voy y voy a ser crítico con las instituciones”, el efecto que tiene esa participación, es decir, tomar ese espacio, está desde el principio, cooptado, entonces incluso la crítica dentro de ese espacio tiene un efecto negativo, porque tiene el efecto de legitimar la acción de esas instituciones. (LORENZETTI, entrevista a DEL VALLE, 2019, pág. 16)

Vinculado a esta postura política, devemos destacar que as dissidências não se exprimem unicamente nos palcos do Congresso, já que, nas duas ocasiões em que o CILE se realizou na Argentina, aconteceram congressos paralelos que chamaram a resistir à ideologia panhispânica veiculada pelo CILE.

Patrocinado por Universidades Públicas e por organismos da sociedade civil, em 2004 se organizou o “1º Congreso de laS lenguaS” em Rosario sob a consigna “*Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilingüe*”. Com marcado acento crítico para as instituições espanholas, se lia no seu manifesto de convocatória:

[...] hablando de derechos, nos surge como uno de los derechos humanos por antonomasia la autodeterminación lingüística, derecho que, pese a haber sido largamente reclamado, no encuentra aún un auténtico reconocimiento. Los únicos dueños de una lengua son los hablantes, que *no necesitan de academias o instituciones que, apropiándose de la palabra, impongan las normas del "correcto decir"*. (Extraído de <http://www.adilq.com.ar/CongresoLenguas.html>)(grifo nosso)

Rodolfo Hachén, diretor do Laboratório de Etnolinguística da UNR, escreveu para aquela ocasião o ensaio “*Dime a quién invitas y te diré quién eres... En torno al III Congreso de la Lengua Española: una mirada al sesgo*”, onde comentava:

Pareciera que los que no gozamos de cierto “abolengo” o quedamos fuera de los ámbitos “cultos” de Madrid debemos conformarnos con alguna nota al

pie o, como señala el Dr. Barcia, “dejar de lado los prejuicios y recordar que al Diccionario han sido incorporados casi 6000 americanismos, llegando a sumar más de 12.000, entre ellos 2343 argentinismos; además, se ha aceptado el uso del voseo y del che.” (Idioma y Comunicación, mayo, 2004) Sin duda *éste es un claro reconocimiento de que la lengua que hablamos no nos pertenece* y que tendríamos que agradecer a la Academia haber “aceptado” lo que hace años venimos diciendo en un gesto de mal paternalismo evidenciado en la dudosa denominación de los “-ismos”. La pregunta sencilla sería: qué puede importarnos a los hablantes de América la venia de la Academia Española si *los únicos dueños de una lengua son sus hablantes efectivos*. En qué puede ser modificada el habla, por ejemplo de los argentinos, porque la RAE haya aceptado “el uso del voseo y del che”. Y al interrogatorio podría sumarse: *qué puede aportar a la realidad latinoamericana un Congreso avalado por esta ideología*. (HACHÉN, 2004, pág. 3)

Essa forte crítica à ideologia veiculada nos CILES vai se repetir 15 anos depois, quando, invocando novamente os direitos linguísticos, e paralelamente ao VIII CILE, foram lançados, desde a Facultad de Filosofía e Humanidades da Universidad Nacional de Córdoba (UNC) o *Foro Latinoamericano de las Lenguas “¡Por qué no te callas!”* e o 1^o *Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica* em Córdoba. Ambos os espaços funcionaram um como propagador das ideias “contrahegemônicas” em locais direcionados ao público da cidade, e o outro como um encontro acadêmico na sede da Universidade. O título do Foro é uma alusão ao incidente entre o Rei Juan Carlos e o Presidente Hugo Chávez³⁷ na XVII Cimeira Iberoamericana de Chefes de Estado, que é lembrado como um gesto neocolonial, de arrogância do monarca, e que o evento ressignifica. Na fundamentação do Encontro Internacional, também apelidado de “*anticongreso*” pela mídia, se pode ler:

[...] nos posicionamos abiertamente en *contra de toda celebración del multilingüismo y el multiculturalismo que obture la comprensión de las violencias y desiguales relaciones de fuerza que están en su base; en contra de toda celebración de la alteridad que, sin embargo, busca ordenarla y nombrarla de acuerdo a posiciones de poder existentes*; en contra de toda regulación e imposición de una única lengua por parte de quienes se arrogan el poder de determinar sus jerarquías y sus límites; en contra de cualquier coerción sobre lenguas y prácticas comunicativas ejercida por mecanismos que afectan derechos y empobrecen los mundos lingüísticos. (FFyH-UNC, 2019, pág. 2) (grifo nosso)

37 Conf. <https://www.telam.com.ar/notas/201711/221460-por-que-no-te-callas-chavez-rey-juan-carlos-10-anos.html>

Nesse excerto se apresenta a visão do Encontro, oposta à do evento “oficial”, e para nada celebratória do espírito “pluricêntrico” da política panhispanista que os CILE promovem. Participaram dos eventos 350 expositores e 2000 participantes, e se abordaram temáticas que não estão presentes nos congressos, como a linguagem inclusiva, o castelhano não acadêmico, a tradução de línguas indígenas e a certificação da língua espanhola desde a Argentina. Fernando Alfón, um dos convidados, resumia assim, nas atas do Encontro, a visão que circulava ali sobre o panhispanismo:

¿A qué se debe que la RAE haya apurado la invención frankensteiniana del panhispanismo? La respuesta está a la mano. Temió que América anhelara una soberanía idiomática, tomara conciencia de su lugar en la lengua y gestara su propio diccionario. No era tanto el horror a que la judía se dijera frijol, poroto o habichuela, del otro lado del océano. Era que el parámetro idiomático se mudara de capital. España ostenta el monopolio del diccionario, de la gramática, de la ortografía; define el patrón de pureza y capitaliza la enseñanza del español en el mundo; hegemoniza las traducciones y lidera la hechura completa del libro en español. Las cifras que eso representa para su economía son siderales. Temió que, al ceder la centralidad, perdiera los réditos que derivan de ella. (ALFÓN et al, 2019, pág. 17)

Este excerto resume boa parte das críticas à ideologia panhispanista e da hispanofonia, que vão juntas, e sintetiza sobre que fatores descansa o exercício do seu poder e as disputas que se travam em torno a eles: o controle sobre os instrumentos linguísticos, sobre a norma, sobre o ensino de ELE, e o mercado editorial. Basta para corroborar esta afirmação, ver o peso que tem, nas mesas temáticas dos congressos, tudo o que está relacionado ao circuito comercial do espanhol (a indústria midiática, a tecnologia, o livro e o ensino como língua estrangeira) e como se programam, periodicamente, lançamentos de diversos instrumentos, como os dicionários, glossários etc. durante esses eventos.

Por último, não podem estar ausentes do percurso sobre o dispositivo CILE, e as alternativas contrahegemônicas que apresentamos, as certificações internacionais de língua espanhola. Desde o ano 2004, quando se realizou a mesa *“La certificación de la competencia lingüística en español como lengua extranjera. Hacia un enfoque hispánico del sistema”*, e onde foi apresentado o CELU, em Rosario, as discussões sobre a certificação se centram exclusivamente nos diplomas

e sistemas oficiais regidos pelo IC, como DELE, SICELE, e SIELE, apagando toda proposta alternativa. Assim aconteceu na última edição, quando se apresentou o painel “SIELE, SICELE y el Campus virtual del español: bases para un espacio iberoamericano”, e não se formou nenhuma mesa incluindo o CELU, apesar de contar no evento com um representante do Consórcio ELSE-CIN. Contrariamente, no evento alternativo cordobês, o CELU foi tratado em pelo menos duas mesas. É importante destacar, que, se bem CELU é uma certificação oficial, com o aval dos Ministérios de Educação e de Relaciones Exteriores da República Argentina, sua promoção e gestão sempre esteve nas mãos do Consorcio Universitario Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Isso tem consequências, posto que não conta, por exemplo, com orçamento de um organismo específico do Estado Nacional, e se financia utilizando recursos próprios das matrículas e confiando na habilidade dos docentes universitários para captar fundos das convocatórias periódicas de incentivo às ações de internacionalização da Universidade, como testemunha a realização das Missões ao exterior subsidiadas pelo PIESCI. Atualmente, se tenta reverter essa situação de instabilidade com a incorporação do Consorcio ao Conselho Interuniversitário Nacional (CIN), mudando sua sigla para ELSE-CIN.

Voltando aos propósitos do CILE, nesse contexto, a suposta atenção à alteridade e o abraço às variedades do espanhol somente são possíveis quando estão integradas no sistema controlado desde o IC e seus associados. Desde nossa visão, essa atitude casa com o denunciado por Alfón e por Andruetto. A certificação “con enfoque hispánico” é mais um instrumento, que se revela cada dia mais poderoso, para a submissão a uma única visão de língua e um único construto de avaliação, e para direcionar os ganhos financeiros do mercado de diplomas para poucos beneficiários: aqueles que ostentam o monopólio sobre os instrumentos linguísticos, as tecnologias e a indústria editorial.

3.2.2 O CELU no contexto da hispanofonia

Como temos falado, as ações das instituições espanholas tendentes a estabelecer um sistema único de avaliação do espanhol como língua estrangeira (ELE) são fortes e contínuas, avaladas tanto por elas quanto por várias Universidades Latinoamericanas que nos últimos anos se somaram ao *Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (SICELE) e ao *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española*. O CELU é uma iniciativa argentina que nasceu prevendo esse avanço, e sob a influência do contexto que favorecia a cooperação com Brasil, visando a Integração Regional via Mercosul. As circunstâncias específicas do seu nascimento serão apresentadas com detalhes no Capítulo 4.

O exame, que como característica distintiva compartilha seu constructo teórico com o Celpe-Bras, recebe, apesar dessa inferioridade de condições nas que se desenvolve, embates da política panhispânica representada hoje pelo SIELE, e anteriormente pelos DELE. Por um lado, dentro do seu território nacional, as autoridades da Universidade de Buenos Aires assinaram o convênio com o SIELE, que assim usufrui o selo UBA e subsidia as apresentações internacionais dessas autoridades pelo mundo, como veremos no capítulo 4, e por outro, o SIELE e o Instituto Cervantes, ao terem como um dos seus objetivos explícitos a conquista do mercado brasileiro, restringem as possíveis vias de penetração do CELU no Brasil exigindo exclusividade das empresas de ensino de idiomas ocupando o mercado e impedindo ao CELU avançar nos espaços não universitários. Além disso, os pacotes tecnológicos das provas SIELE, com a divisão educativa de Telefónica como suporte, são um diferencial muito atrativo comercialmente.

Como veremos depois em profundidade, o que não é possível de ser feito por não contar com os recursos materiais e simbólicos do maquinário espanhol, no CELU é compensado com agência. Assim, o surgimento deste exame motorizou o crescimento e a consolidação da área de Ensino de Espanhol para estrangeiros na Argentina, e posicionou à sigla ELSE como marca distintiva de sua orientação teórica e ideológica.

Podemos resumir, então, que a posição relativa desta certificação é a de inferioridade de condições, quando comparada com as panhispânicas e seu maquinário, de estabilidade, dentro do território nacional, onde é reconhecida e conta com o sustento do sistema universitário, e de disputa, no âmbito regional, onde sobrevive pela rede formada quando as relações regionais entre os Estados tinha outra orientação. Tudo isso será abordado novamente, e em profundidade, no Capítulo 4.

3.3 O que se entende por lusofonia?

Quando examinada desde países fora da CPLP, a lusofonia aparece como uma tentativa unificadora de uma área linguística imaginada como tal, pela qual dois países, Portugal e Brasil, estariam competindo por liderar, capturando assim os dividendos econômicos e geopolíticos que esta associação produziria. É assim que interpreta, como já apontáramos, Arnoux (2014) a política linguística externa brasileira. Deste ponto de vista, a discussão sobre o uso que se faz da palavra Lusofonia no Brasil passa a um segundo plano, e adquire maior peso e atenção o projeto político e ideológico que representa. É nessa linha que convém pesquisar como a lusofonia é apresentada pelos seus impulsores, valendo-se de argumentos que, vinculados a certas afirmações frequentes, podem constituir uma ideologia linguística (Woolard e Schieffelin 1994, 2020; del Valle, 2007).

Olhando, então, para a lusofonia como um projeto geopolítico e também como uma ideologia linguística, estamos em condições de fazer algumas perguntas, que procuraremos responder nas páginas seguintes:

- Existe um projeto brasileiro para a lusofonia?
- Em que pressupostos estaria baseado e para que fins?
- Como esses processos políticos e linguísticos podem ser interpretados através da lente da descolonialidade?

Nossa intenção é fazer uma contribuição incluindo o olhar descolonial, pois há indícios nos discursos oficiais sobre o diálogo Sul-Sul, de uma atitude que

reproduz a colonialidade da linguagem (Garcés, 2007; Veronelli, 2015), entendida esta como uma expressão da colonialidade do poder. Mostramos como representantes do Estado no Brasil utilizaram alguns dos ideogramas que compõem a ideologia linguística da lusofonia, ao formular o discurso da cooperação internacional com os PALOP e Timor-Leste. Defendemos que gerir línguas é gerir àqueles que a falam, porque a língua não existe fora dos falantes, portanto o que se propõe, ao discursar sobre a língua portuguesa dentro e fora do Brasil e de Portugal, é gerir pessoas por meio da política linguística, algo que pouco tem a ver com a independência destes povos.

A seguir, examinaremos alguns usos do termo “lusofonia” para uma melhor compreensão sobre o que está sendo dito quando o utilizamos. A distinção que faremos nasce das abordagens que fazem as diferentes disciplinas sobre o conceito, seja a economia, as relações internacionais, os estudos linguísticos ou outras disciplinas. Estes usos não são encontrados em estado puro, geralmente se sustentam e referenciam uns nos outros, e alguns aparecem com mais que frequência. Entre esses últimos usos, selecionamos os que apresentamos a seguir:

- *Lusofonia em sentido amplo:* existe uma maneira de compreender este termo que refere o total de falantes de língua portuguesa em escala global, uma *comunidade expandida* de falantes de língua portuguesa (SOUSA GALITO, 2012, pág. 2) que soma os territórios onde a língua portuguesa não é oficial e as populações na diáspora. Todos estes conformariam o espaço lusófono. Este tipo de aceção do termo é comumente o utilizado nas análises de corte econômico, como se expressam, por exemplo, Carrère e Masood (2014) em “Le poids économique des principaux espaces linguistiques dans le monde” (O peso econômico dos principais espaços linguísticos no mundo):

Inclui-se em cada espaço linguístico qualquer país com mais de 500.000 habitantes que cumpra uma ou outra das seguintes condições: (i) dimensão de jure: a língua considerada é língua oficial, (ii) dimensão de facto: uma fração significativa (20%) da população fala a língua considerada (definição adotada na contribuição “o peso econômico da língua francesa no mundo”, 2013, pág 3). (tradução nossa)

Tomando esta definição, "a lusofonia" e "o espaço linguístico lusófono" seriam equivalentes, equiparando o espaço ocupado por aqueles que falam português àquele onde se fazem negócios em (e com) a língua portuguesa. Esta concepção está em linha com o fenômeno da comodificação das línguas, fenômeno crescente que entende a língua como mais uma mercadoria, com capacidade de gerar divisas via venda de cursos e material bibliográfico, consumo cultural diverso e diferenciado, turismo etc. , e também como *ativo intangível* motor para o intercâmbio comercial. Heller e Duchêne (2016, p. 140) sustentam que "as condições do capitalismo tardio ampliam a mercantilização da linguagem de maneira que ela esteja disponível para um trabalho que ela não fazia anteriormente". Na publicação do centro Virtual Camões "O potencial econômico da língua portuguesa", afirma-se que:

[...] embora a geografia seja um fator preponderante para o comércio, a partilha de uma linha comum é importante. A maioria dos países lusófonos efetua mais trocas comerciais do que a "quota natural", apesar da distância que vos separa. (Centro Virtual Camões, 2020, p. 12)

Ou seja, atribui-se à língua compartilhada o dado de haver maior fluxo comercial entre países lusófonos do que o esperado pelas distâncias geográficas que os separam. É difícil separar isso do fato de que a "língua compartilhada" não chegou até esses países de uma maneira amável e voluntariamente aceita, mas como a língua da administração colonial, de modo que o dado diz mais sobre a continuidade da dependência do que sobre as potencialidades da própria língua. O dado, em nossa perspectiva, é um reflexo da atual situação pós-colonial, que abordamos a seguir:

- *Lusofonia como projeto pós-colonial*: a partir da criação, em 17 de julho de 1996, da comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) este grupo de estados se perfila como uma unidade de interesses estratégicos para potenciar a atuação desses Estados nos quatro continentes. Esta comunidade internacional é fruto de um processo iniciado em 1989 com a primeira reunião de Chefes de Estado dos países de língua portuguesa em São Luiz do Maranhão, Brasil, cujo fruto concreto foi a criação do Instituto

Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Na reunião constitutiva da CPLP foi assinada uma declaração que, entre outros itens, considerava imperativo:

- Consolidar a realidade cultural nacional e plurinacional que confere identidade própria aos Países de Língua Portuguesa, reflectindo o relacionamento especial existente entre estes e a experiência acumulada em anos de profícua concertação e cooperação;
- Encarecer a progressiva afirmação internacional do conjunto dos Países de Língua Portuguesa que constituem um espaço geograficamente descontínuo mas identificado pelo idioma comum; (CPLP, Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, 1997)

Ao levantar o fato de que esta reunião se faz em torno da língua comum, e dos laços que esta promove, podemos considerar que é a expressão da lusofonia como projeto pós-colonial, entendendo o pós-colonial como aquilo que sobrevém depois do período colonial e que assume suas marcas históricas, mas sem problematizá-las³⁸. Isso não quer dizer que o mote pós-colonial seja aceito pelos impulsionadores do projeto. Lemos em "O conceito de lusofonia e a cooperação na promoção e difusão da língua portuguesa", um discurso de abertura do encontro de Lusofonias em Torres Novas (2008), que, numa primeira análise, a "Lusofonia" pode ser associada a palavras como a francofonia ou a anglofonia e acarretar consigo uma carga presumível pós-colonial. De entre alguns estudos sobre esta matéria, realça - se o sentido geopolítico do termo que engloba um conjunto de países e de povos cuja língua materna, corrente ou oficial, é o português. (SIMÕES PEREIRA, 2008) Se entendermos o pós-colonial em seu sentido plano, como definido acima, não deveria surpreender esse tipo de análise nem seria apontada uma carga "presumivelmente" pós-colonial. O que percebemos nesta passagem é uma necessidade de pôr em dúvida essa caracterização, por entender seus antecedentes, a Anglo e Franco fonias, como continuidades da posição colonial inglesa e francesa. A Comunidade de Países de Língua oficial Portuguesa (CPLP)

38 "Pós-colonial" usado no sentido amplo implica o paradoxo de sinalizar o fim de um sistema político e a continuidade de alguma de suas expressões, como pode ser a adoção da língua do Império colonizador. Diferenciamos essa maneira de usar "pós-colonial", da corrente teórica e acadêmica surgida nos anos 1980 e 1990, com autores como Homi Babha, Arjun Appadurai, Gayatri Spivak e outros, que efetivamente problematiza o colonial. Baseada, entre outras correntes, na teoria pós-estrutural francesa (Lacan, Derrida, Foucault, Etc.) sua produção é escrita principalmente em inglês.

anuncia que pretende construir algo diferente, principalmente porque Portugal já não ocupa o papel hegemônico, como lemos em outra passagem da apresentação citada anteriormente:

[...] pode-se entender o conceito de Lusofonia no seu sentido mais amplo e mais denso do que o de simples conceito linguístico, além de o conceito de Império Colonial Português terminou com a Revolução de 25 de Abril de 1974 e o processo de descolonização. (SIMÕES PEREIRA, 2008)

Esta citação é complementada por uma pergunta em uma nota de rodapé que diz:

Por que desejariam as populações da CPLP reproduzirem a ideia de um novo império, mesmo que apenas centrado num idioma comum? Quem seria a cabeça desse novo império? O Brasil? Portugal? (SIMÕES PEREIRA, 2008)

Do exposto entendemos que o expositor acredita que a recriação de um império no sentido dos séculos anteriores não é possível no mundo atual, "mesmo que centrado num idioma comum", e sustenta esta impossibilidade em dois fatores: a falta de apoio da população e a ausência de uma liderança clara por parte de um dos países que o deveriam disputar. A este respeito, devemos dizer que, no primeiro caso, a criação da CPLP também não é algo que receba apoio da população, uma vez que se trata de uma decisão geoestratégica, não de um projeto dos cidadãos. As "Comunidades" nacionais ou internacionais, como aponta Anderson (2006), são entidades imaginadas, e neste caso imaginada pelos governos que a impulsionam. Recuperamos como exemplo a declaração, já citada, de criação do IILP, onde se sustentava que os países de Língua portuguesa eram um "espaço geograficamente descontínuo, mas identificado pela língua comum" (CPLP, 1997) e fazendo a comparação com a definição que Anderson faz de uma nação:

[...] é uma comunidade política imaginada, e imaginada como inerentemente limitada e soberana.

É imaginada porque inclusive os membros da menor das nações nunca conhecerão a maioria dos seus compatriotas, ou saberão algo sobre eles, mas na mente de cada um vive a imagem de sua comunhão.

[...] de fato, todas as comunidades maiores do que as aldeias primitivas de contato face a face (e talvez até mesmo estas) são imaginadas. (ANDERSON, 2006, p. 6)

A ideia de uma comunidade, já não nacional, mas internacional, dispersa geograficamente no globo, e unida por uma língua comum, apresenta-se como uma operação muito mais artificial, algo mais difícil de imaginar do que a nacionalidade compartilhada.

O segundo fator é histórico, e é a rivalidade entre Brasil e Portugal, da qual pode traçar-se sua origem nas particularíssimas circunstâncias que levaram à instalação da Corte no Rio de Janeiro no século XIX e no processo de independência posterior, e hoje se reflete em outras tensões derivadas do desigual tamanho de suas economias e de sua pertença a diferentes blocos geopolíticos e, dentro deles, em condições bem diferentes. Formulada desta forma, a questão atribui "naturalmente" a esses países a capacidade ou o interesse em liderar uma empresa desse estilo, mas não aos outros países. Se isso for verdade, a afirmação de que existe um projeto pós-colonial não deve ser rejeitada ou escondida, mas analisada em suas particularidades, sem atribuir características negativas ou positivas a ele antes de compreender a natureza do projeto. Até agora, aceita-se que o projeto de comunidade internacional é geoestratégico, depende da vontade dos Estados-membros, e o dado sobre os fluxos comerciais exposto no parágrafo anterior indica-nos que os países necessitam desta coordenação, mas nada nos diz sobre a língua como fator aglutinador. De fato, por iniciativa do Governo central da China, por meio de seu ministério do comércio, foi fundado o Fórum de Macau³⁹, onde a necessidade geo-econômica aparece como o fator preponderante. A escolha do local e o nome do Fórum estão mais ligados aos resquícios da antiga situação colonial do que à língua como fator para a cooperação, já que Macau foi restituída à

³⁹ O [Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa \(MACAU\)](https://www.forumchinaplp.org.mo/pt/home-pt/?lang=pt), também denominado "Fórum Macau", foi criado em 2003. Definido como um mecanismo multilateral e Intergovernamental de cooperação, a criação do Fórum foi estimulada pelo Governo central da China, com a coordenação de sete países de Língua portuguesa (inicialmente sem São Tomé e Príncipe) e a colaboração governamental de Macau – Uma Região Administrativa Especial da República Popular da China (RAEM) ([Fórum Macau, n. d.](https://www.forumchinaplp.org.mo/pt/home-pt/?lang=pt)). São membros do Fórum de Macau: Angola, Brasil, Cabo Verde, China, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Fonte: <https://bricspolicycenter.org/> Veja também <https://www.forumchinaplp.org.mo/pt/home-pt/?lang=pt>

China em 1999 e mantém um tipo de administração diferenciado, e o Fórum constitui-se como plataforma de influência da China sobre a CPLP. Ainda assim, a língua é um dos pilares do projeto lusófono, que se expressa na incorporação, entre os objetivos da CPLP, da promoção e difusão da Língua Portuguesa, através do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, ao qual lhe outorga as funções de:

[...] planejamento e execução de programas de promoção, defesa, enriquecimento e difusão da Língua Portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização em fora internacionais. (CPLP, 1996)

Essas funções listadas apontam para a internacionalização da língua portuguesa e sua valorização como língua de trabalho, busca alcançar o status de *lingua franca* como outras línguas europeias, situação que, em suma, tem antecedentes na expansão colonial de séculos anteriores.

Esse apelo à língua e ao nome *lusofonia* para o projeto, que não é unicamente cultural ou linguístico, exige então que analisar qual é a motivação para este uso, e onde isto se evidencia, que ideias e discursos estão ligados com ele. Na próxima seção, falamos sobre alguns dos mecanismos que o tornam possível.

- *Lusofonia como ideologia linguística*: partimos da definição de ideologias linguísticas de José Del Valle (2007) como

[...] sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas (2007, p. 20)

Seguindo esta definição, podemos dizer que a lusofonia é um conceito que efetivamente faz essa articulação, do qual são exemplos os usos que apresentamos acima. No primeiro caso, porque articula a língua com discursos econômicos, e no segundo, o faz com ideias do campo das Relações Internacionais, da história e da geopolítica, embora não esteja isento de elementos da economia.

Del Valle e Meirinho (2016) resumem em três os elementos caracterizadores das ideologias lingüísticas: a contextualidade, o efeito naturalizador e a institucionalidade. Seguindo essa linha, podemos trabalhar como a ideologia da lusofonia está ligada a seu contexto de produção e circulação, como é que chega a naturalizar-se a existência da comentada comunidade lusófona, a que interesses e setores isso favorece, e quais são os espaços institucionais que tornam possível a produção da ideologia da lusofonia. Esta tarefa é operacionalizada utilizando como unidades de descrição os diversos ideologemas (Swigger, 2019) que se apresentam nos textos que analisamos. Arnoux e del Valle (2010) nos dizem que “el término ‘ideologema’ fue introducido por Marc Angenot (1982, págs. 179–182) para referirse a lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan como presupuestos del discurso”. Olga Goremykina (2018) define-o como a “objetivação lingüística da ideologia”. Assim, podemos rastrear nas últimas décadas muitas expressões que constituem ideologemas, por exemplo, a metáfora sobre “o peso econômico da língua portuguesa”, que é a expressão utilizada para falar, alternativamente, da soma dos PIB dos países da CPLP ou do volume de transações de e entre esses países etc.

Para falar da Lusofonia como ideologia lingüística, podemos voltar aos ideologemas imperiais portugueses que descreve Faraco (2016): O “Quinto Império”, “Portugal maior que Portugal”, unificador da humanidade, e o “Império rearticulado”, que abandonava a dicotomia metrópole/colônias em favor da ideia de uma integração, com centro no Brasil. Ao longo da história revelaram-se como expressões de dois projetos em pugna que não chegaram a concretizar-se, e que repercute até hoje na forma como se relacionam Portugal e Brasil entre eles, e com os agora países independentes de língua oficial portuguesa. A questão de quem exerceria a liderança de um novo império hipotético, apresentada acima, é prova disso. Se continuarmos a ler o discurso já citado do ex secretário da CPLP sobre a lusofonia é possível achar outros ideologemas:

A “Lusofonia” também pode ser interpretada como um *sentimento*, como uma *alma*, como um *desejo* de viver em conjunto, partilhando um *passado comum*. E, talvez a dimensão mais vasta do termo, designa o conjunto dos

Estados e organizações que trabalham em conjunto com o objectivo de *desenvolver a língua e as sociedades*, internamente e por fora.

A Lusofonia na actualidade, creio eu, é um termo que obedece ao *princípio da globalização* e interdisciplinaridade onde se almeja afirmar uma *identidade comunitária*, para além da questão linguística. (SIMÕES PEREIRA, 2008) (os destaques são nossos)

Esta passagem, rica em definições, contém vários ideologemas, os quais convém analisar: a lusofonia como sentimento, como alma, como desejo de viver em conjunto, o passado comum compartilhado. Esse conjunto de ideologemas associa a língua a aspectos subjetivos, e a lusofonia passa a encarnar em um "corpo" que poderia ser a comunidade que compartilha um passado.

Neste ponto, identificamos operações que convém observar: a personificação de uma ideia ligada à língua, pode remeter-nos a outras metáforas associando as partes de um corpo às funções de cada parte/país nele, ou fazer aparecer como desejo do conjunto o que na realidade é produto de uma negociação, onde existe assimetria. Mais evidente é a naturalização de "compartilhar um passado comum". Se nos referirmos à história colonial, esse passado não é de modo algum "compartilhado", como se fosse uma relação amigável, é a história da imposição colonial portuguesa sobre outros povos, e que não foi igual em cada um dos territórios dos diferentes continentes e para o seu interior. Valha como exemplo a diferença de status metropolitano que atingiu o Brasil e o papel diferenciado das colônias africanas (umas insulares, outras atlânticas, outras no Índico) e as asiáticas. Esta operação não somente naturaliza o estado atual das coisas, mas apaga um passado doloroso, valendo-se de ideologemas com tom positivo.

O segundo grupo de ideologemas identificado nos fala sobre o *desenvolvimento da língua e das sociedades*. É conhecida a divisão entre os países "desenvolvidos" e "em vias de desenvolvimento" ou antigamente "subdesenvolvidos" à qual se somou há alguns anos a de "emergentes"⁴⁰. Estes nomes, ao mesmo

40 A definição de "país / economia / mercado emergente" é enganosa, é uma categoria financeira. Foi cunhada pelo economista do Banco Mundial Antoine W. Van Agtmael. Associa-se aos países emergentes com características como: crescimento econômico, progressiva industrialização com diversificação; internacionalização econômica, com maior presença de suas empresas; maior influência política na região e no mundo, bem como maior abertura democrática que proporcione estabilidade a longo prazo e segurança aos investidores; concentram uma importante parte da população mundial; são vulneráveis em sua moeda; e têm uma classe média reduzida, com polarização na partilha da riqueza e a renda per capita baixa. Os países rotulados dessa maneira são

tempo em que escondem a matriz colonial da assimetria econômica, também indicializam: ao colocar uma etiqueta associam-se a elas determinadas características que uniformizam a todo país etiquetado, e por associação a quem vive ali, sua língua e sua cultura. Tudo isso sem deixar de ver que o parâmetro para o que é "desenvolvido" é determinado pelo ocidental e pelo norte global, onde esta classificação foi gerada. Existem várias perguntas a fazer especificamente sobre "a" língua [portuguesa]: de que maneira se "desenvolve" uma língua? trata-se de "equipa-la" ou de aumentar o número de falantes? como contribuiria o desenvolvimento da língua portuguesa com o desenvolvimento de sociedades plurilíngues? A língua portuguesa não é a única em nenhum dos territórios dos países do espaço lusófono, e em muitos casos não é majoritária entre a população, e para muitos é língua segunda. Desenvolver a língua portuguesa vai contra ou a favor das outras línguas ancestrais ou de herança de cada país? como isso se relaciona com as línguas crioulas? Estas são perguntas cuja resposta não está entre as funções dadas ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa. O último grupo de ideologemas responde à "globalização". Esta é apresentada como um *princípio* ao qual *obedece* a lusofonia do qual se destacaria a necessidade de formar essa *identidade comunitária*. Em outras palavras, a lusofonia é a comunidade com a qual, imagina-se, irão entrar no jogo de poderes da globalização. A globalização funciona como outro ideologema, pensado como princípio ordenador do mundo, ao qual se acessa dentro de um bloco. Seu uso nas últimas décadas tem sido tão difundido para associa-lo a um "processo inevitável" que até deu origem à criação do termo "globalismo" usado como reação por aqueles que hoje simpatizam com a Alt+right no Brasil. Até aqui avançamos na descrição de alguns usos da palavra Lusofonia, e o fizemos seguindo a propaganda do Instituto Camões e o discurso oficial da CPLP, muito ricos em definições e com menções explícitas à Lusofonia. Estamos

os que integram os grupos das famosas siglas BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul) e MINT (México, Indonésia, Nigéria, Turquia) cunhadas por Jim O'Neill, ex-presidente da Goldman Sachs e ex-secretário do Tesouro britânico. Note-se que, em suma, trata-se de uma operação de indexação associada a termos que remetem em Inglês para as palavras "tijolos" e "hortelã", é a criação de uma "marca" ou "brand" que promove tanto esses países como seu autor. Para ampliar ver GOETZMANN, William N. e JORION, Philippe. *Re-Emerging Markets*, Journal of Financial and Quantitative Analysis, Cambridge University Press, Vol. 34 (01), P. 1-32, Março, 1999 e VALLS PEREIRA, Lia. *Saem os BRICS entram os MINT: afinal, ou que são os BRICS?*, Conjuntura econômica, Vol. 47, N.º 2, 2014.

particularmente interessados em destacar a ideia da Lusofonia como ideologia lingüística, para que possamos continuar indagando sobre ela e que papel desempenharia ao considerar o conceito de colonialidade da linguagem.

A colonialidade da linguagem é entendida por Veronelli (2015, p. 47) como um processo que acompanha a colonialidade do poder, isto é:

[...] un aspecto del proceso de deshumanización de las poblaciones colonizadas-colonializadas a través de la racialización". (...) Dado que la racialización es inseparable de la apropiación y reducción eurocéntricas del universo de las poblaciones colonizadas, la relación raza/lenguaje es practicada dentro de una filosofía, una ideología y política eurocéntricas que incluyen una política lingüística. (Veronelli, 2015, p. 47)

Esta política lingüística assume a ideia de que existe uma conexão entre

[...] la lengua, la gramática, la civilización y la escritura alfabética con el conocimiento, y naturaliza estas características y atributos como lenguaje 'en sentido pleno'. Que los colonizadores-colonializadores tienen lenguaje es indisputable dentro del paradigma moderno/colonial, así como lo es que los colonizados-colonializados carecen de lenguaje. (Veronelli, 2015, p. 48)

Desta maneira, a relação com as populações colonizadas-colonizadas se estabelece assimétrica, e ao negar a existência de linguagem entre elas também nega que possuam conhecimento verdadeiro, regulando então a possibilidade ou não de acesso ao mesmo. Através de mecanismos que regulam o acesso à língua do colonizador, como o domínio da escrita em diferentes níveis ou a aprendizagem de instruções orais, ordena-se aos sujeitos de acordo com quanto possuem desse bem em que se converte a língua europeia. Mediante o mesmo mecanismo de negação da língua e do conhecimento do outro, é possível apropriar-se de seus produtos culturais, já que ao negar sua existência plena não é possível falar de "roubo" ou "pilhagem", ao contrário dos bens materiais que são tangíveis. Garcés (2007) afirma que ele está interessado em:

[...] resaltar cómo existe una distribución geopolítica del conocimiento y de las lenguas. Las lenguas y los conocimientos funcionan como funciona la economía: mediante un sistema valorativo, que clasifica asimétricamente la producción, consumo, distribución y circulación de bienes. (Garcés, 2007 p. 148)

O objetivo deste breve percurso é conectar a interpretação que fazemos da Lusofonia como ideologia linguística com a ideia da colonialidade da linguagem. Com esta conexão assumimos que a formação e fundamentos da ideologia lusófona está enraizada na colonialidade da linguagem e é uma de suas expressões, o que se estende também à ideia das outras "fonias", pelo menos como estão configuradas até este momento. O fundamento eurocêntrico da Lusofonia, pode estar presente em algumas expressões e ações em países como o nosso, e não somente pela nossa qualidade de país colonizado, mas também no modo como o Brasil estabelece relações com outros países, evidenciando que a colonialidade não é exercida unicamente pelos antigos atores colonizadores. O seguinte apartado quer refletir sobre essa possibilidade.

3.3.1 A lusofonia com adjetivos ou "à brasileira".

Anteriormente mencionamos, seguindo Faraco (2016), que a palavra lusofonia não tinha recebido muita atenção no Brasil, mas em 2011 surgiu, no marco da política de aproximação Sul-Sul promovida pelo Partido Trabalhista (PT), uma Universidade Federal que inclui a palavra em sua denominação oficial: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Nesse mesmo marco, surge sua par na América Latina, a Universidade da Integração Latino-americana (Unila), localizada na tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai.

Não é a primeira vez que o Brasil se utiliza das instituições de Ensino Superior (IES) como parte de sua política de relações exteriores e de inserção do Brasil no mundo. O antecedente mais antigo é o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G, criado em 1964, e o mais recente Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação PEC-PG. O PEC-G

[...] oferece oportunidades de formação superior a cidades de *países em desenvolvimento* com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministros das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estados - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

O aluno estrangeiro selecionado cursa gratuitamente a graduação. Em contrapartida, deve atender a alguns critérios; entre eles, provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, Ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e *proficiência em língua portuguesa*. (Brasil, Portal do MEC)

O aumento de vagas para esse programa, para seu par de pós-graduação e os programas bilaterais da CAPES orientados para a Argentina, somavam-se no âmbito das IES ao incremento de centros culturais brasileiros na África e América Latina, o Programa de Escolas interculturais de fronteira (PEIF) e outras ações que conjugaram a política que definimos anteriormente como o poder *soft* brasileiro que integrou a política de cooperação Sul-Sul executada até 2016. É para fazer notar o lugar de "padrinho" que assume o Brasil nessa relação ao qualificar os países receptores do programa como "em desenvolvimento", lembrando que só recentemente o país entrou na categoria de "economia emergente". Outro dado destacado no trecho é a mudança que deu-se em 2013 ao não diferenciar mais os estudantes de países lusófonos para o requisito de proficiência em língua portuguesa, algo que acontecia até então. Isto significou, de fato, a imposição do exame CELPE-BRAS, o único reconhecido pelo governo brasileiro, a pessoas que cursaram o ensino médio em língua portuguesa. Essas circunstâncias serão retomadas no capítulo 4, e já foram estudadas e criticadas num artigo de Bizon e Diniz (2015), do qual nos interessa extrair como reflexão que isso equivale a reconhecer que, para o programa, o africano/timorense precisa aprender o português brasileiro, mas o brasileiro não precisa saber outra variedade em nenhuma circunstância.^{41 42}

41 Refira-se que esta nova redação do decreto não foi consultada com a comissão técnica do CELPE-BRAS, que se manifestaram abertamente contra em numerosas oportunidades. Veja, por exemplo a entrevista com Matilde Scaramucci na revista em Aberto, Brasília, v. 32, n. 104, p. 167-181, jan. / abr. 2019.

A Unilab não impõe o requisito do Celpe-Bras, mas sim uma combinação de notas entre as quais se inclui uma Prova de Língua Portuguesa (PLP) com parâmetros semelhantes ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) Ver <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/01/Edital-PSEE-2020.pdf> e/ou <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/01/D%C3%BAvidas-Frequentes-PSEE-2020.pdf>

3.3.2 As Universidades da Integração.

Os projetos das Universidades mencionadas nascem em outro contexto, com a marca da nova política externa, onde a integração é a que funciona como novo ideologema, e onde se propõe uma marca diferente, apelando a diferentes memórias discursivas (Arnoux, 2017). No caso da Unila, é possível identificar a memória latino-americanista, que aparece em seu estatuto como "vocação latino-americana" e que expressa como sua missão "contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas" e formar cidadãos "empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos". Inclusive o ex-presidente Lula falou durante sua inauguração e sustentou que a Unila era "a semente para integração da América Latina".

No caso da Unilab o estatuto diz que está

[...] vocacionada para a cooperação internacional e comprometida com a Interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, fundamentando suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos. (UNILAB, 2013)

Mais adiante, diz que pretende "formar cidadãos com competência acadêmica, científica e profissional, para contribuir com o avanço da integração entre o Brasil e os países de língua portuguesa, especialmente os africanos" e que essa integração seria uma "integração solidária, fundada no reconhecimento mútuo e na igualdade".

O que percebemos nos textos citados são algumas diferenças e semelhanças: ao falar de integração utiliza-se o mesmo adjetivo "solidária", mas tanto nas citações marcadas, como no nome da Unilab sempre aparecem dois protagonistas separados, Brasil e os PALOP, enquanto na Unila é o conjunto da América Latina o referido. A necessidade de recuperar uma memória que refira a um conjunto reconhecível de países pode ser a chave para compreender por que utilizou-se a palavra Lusofonia, já que a memória disponível nesse caso é a do antigo Império Português, que vai no sentido contrário ao aludido ao dizer "América Latina", recordando a ideia da reunião dos povos livres da América. É com esse

objetivo que iniciamos a tarefa de revisar os textos que precederam a fundação da Unilab e os discursos comemorativos sobre sua criação.

A Unilab foi criada pela Lei Federal nº 12.289/2010, e suas atividades letivas iniciaram no dia 25 de maio de 2011, Dia da África⁴³. No texto da lei podemos ler:

Art. 1º Fica criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e Fórum na cidade de Redenção, Estado do Ceará.

Art. 2º A Unilab terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a *integração* entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, *especialmente os países africanos*, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

§ 1º A Unilab caracterizará sua atuação pela *cooperação internacional*, pelo intercâmbio acadêmico e *solidário* com países membros da CPLP, *especialmente os países africanos*, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP.

§ 2º Os cursos da Unilab serão ministrados preferencialmente em áreas de interesse mútuo do Brasil e dos demais países membros da CPLP, especialmente dos países africanos, com ênfase em temas envolvendo *formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública* e demais áreas consideradas estratégicas. (BRASIL, 2010) (ênfase nossa)

Na ênfase que indicamos destacamos algumas palavras que denotam atitudes políticas e ideológicas. Um termo fundamental é *integração*, palavra que é recorrente e que aparece não somente nos excertos selecionados, mas na denominação da Unilab e na de seu par, a Unila. A integração econômica e política do Brasil com o mundo foi a chave de um novo protagonismo do Brasil em um mundo pretensamente pluricêntrico, e a colaboração Sul-Sul, prioridade das Relações exteriores do período trabalhista. Assim como na Unila orienta-se para a América Latina, no caso da Unilab orienta-se para a CPLP e especialmente para a

43 O Dia da África (anteriormente chamado Dia da Liberdade da África e Dia da Libertação da África) é a celebração anual realizada em 25 de maio pela fundação, em 1963, da organização da Unidade Africana (OUA). Naquele dia, em Addis Abeba, Etiópia, os líderes de 30 dos 32 Estados africanos independentes assinaram a carta de fundação. Em 1991, a OUA estabeleceu a Comunidade Económica Africana e, em 2002, a sua sucessora, a União Africana.

África. A integração internacional atua como um ideologema deste projeto de reajustamento do Brasil no mundo, e quando se fala de *áreas de interesse* mútuo para o Brasil e "os demais membros da CPLP, especialmente dos países africanos", exclui-se, de fato, Portugal desse conjunto, já que os processos seletivos incluem somente cidadãos dos PALOP e de Timor-Leste. É possível entender isso como uma tentativa descolonizadora, de *solidariedade* com a África ou, como se lê no livro comemorativo dos 5 anos de sua fundação "a universidade busca construir uma *ponte histórica e cultural* entre o Brasil e os países de língua portuguesa, especialmente os da África, compartilhando soluções inovadoras para processos históricos semelhantes" (UNILAB, 2013). Sobre esta última afirmação, devemos dizer que a semelhança destes processos pode estar no fato de que em ambos os lados do Atlântico os colonizadores foram portugueses, mas se pensarmos qual foi o papel nesse processo do Brasil e de cada um dos países, hoje independentes, que formam os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), entenderemos que em cada lugar as coisas foram muito diferentes: o Brasil foi receptor de escravos africanos em grande escala, foi sede da Corte portuguesa, obteve sua independência ainda no século XIX colocando os Bragança como continuidade da monarquia e da burocracia local, sem abolir a escravidão, enquanto que cada um dos países da África teve o papel periférico de exportadores forçados de sua população, o empobrecimento de seus territórios, e eles ganharam sua independência na segunda metade do século XX por meio da guerra, assimetrias que devem ser levadas em consideração ao fazer afirmações desse tipo.

Parte da retórica da cooperação responde às diretrizes internacionais de ampliação da oferta de cursos superiores em regiões carentes, e das relações de cooperação com o continente africano (UNESCO, 2009), já que a localização geográfica na região Nordeste busca cobrir essa carência de cursos para dentro do Brasil e para o outro lado do Atlântico. Junto a isso, as características étnicas da população da região, a de maior porcentagem de origem afro (mais de 74% entre negros e pardos)⁴⁴ e a escolha de lugares históricos da população negra⁴⁵ para a

44 IBGE Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2018

45 Redenção foi a primeira cidade sem escravidão, 5 anos antes da Lei Áurea.

construção dos campi, reforçam a ênfase na África, e é aqui que aparece um forte ideologema, o da "dívida histórica". Na ocasião da sanção da criação da Universidade, a notícia oficial no portal do MEC dizia: O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, afirmou ser uma alegria O Congresso Nacional ter aprovado a criação da Unilab. "É uma forma de o Brasil, aos poucos, *pagar a dívida* com os povos africanos, que não pode ser mensurada em dinheiro, mas em parceria, em solidariedade". (YONEKAWA, no portal do MEC, 20/07/2010)⁴⁶ A ideia de que esta Universidade viria a pagar essa dívida também está presente nos discursos do Congresso Brasileiro. Em entrevista televisiva⁴⁷, por ocasião do debate parlamentar sobre a Unilab, que fora o relator do projeto na Comissão de Educação, Carlos Biffi (PT-MS), sustentava que "o Brasil tem uma forte dívida com os países que falam a língua portuguesa" "porque foram esses povos que nos ajudaram no nosso desenvolvimento, até numa situação de escravos" e também o qualificou como "uma forte dívida social", mas neste caso dirigida também para o interior do país, dizendo que "hoje nós temos claro que o desenvolvimento, Brasil colônia, essa coisa toda, devemos aos negros que vieram, e nós temos dificuldades de permitir que a comunidade negra tenha acesso à Universidade". Esta ideia de que com a criação da Unilab se começava a pagar uma dívida com povos africanos se tornaria concreta por meio da transferência de tecnologia nas áreas priorizadas pelo projeto mencionadas na lei: formação de professores, Desenvolvimento Agrário, Gestão, Saúde pública. O mesmo deputado Biffi definiu o processo como a "formação de quadros" que faria a Universidade, que atuaria como "âncora" para esses processos de desenvolvimento do continente africano, onde o Brasil faz as vezes de doador. No mesmo sentido expressou-se o então ministro da Educação, Fernando Haddad:

Durante a concepção do projeto pedagógico da Unilab – que agora é lei – houve a preocupação de que uma parte da formação do aluno seja feita na África, e continuamos trabalhando para que o diploma seja válido também, de forma que o estudante volte a seu país e possa contribuir para o desenvolvimento local (YONEKAWA no Portal do MEC, 20/07/2010)

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/15689-lula-sanciona-lei-que-cria-a-universidade-luso-afro-brasileira>. Último acesso 4/11/2020

A entrevista foi emitida em 17/06/2009 no programa Palavra Aberta pela TV Câmara e está disponível em: <https://www.camara.leg.br/tv/196797-dep-antonio-carlos-biffi-pt-ms/>

Por ocasião da outorga do doutorado Honoris Causa ao ex-presidente Lula, o então reitor Paulo Speller sustentou que:

A universidade busca criar e compartilhar soluções inovadoras para problemas gerados por *processos históricos de desenvolvimento semelhantes* entre Brasil e PALOPs, de modo a auxiliar o fortalecimento de uma rede internacional que, com respeito à soberania dos países sobre seus próprios destinos, permita a realização de ações e intervenções de apoio técnico, acadêmico e humanitário. (UNILAB, 2013 p. 95)

O que vislumbramos nesses discursos é o projeto de ampliação do *soft power* brasileiro, orientação que resulta mais nítida ao analisar os relatórios de comissão do debate da lei. No relatório da Comissão de Trabalho, cujo relator é o deputado Eudes Xavier (PT-CE) lê-se:

De fato, nosso país vem conquistando uma *posição de liderança* na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa-CPLP, o que o faz *responsável* por iniciativas que promovam a integração e o desenvolvimento de seus países membros.

Ao criar a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira – UNILAB, o Brasil mais uma vez *toma a dianteira* no sentido de aprofundar as relações com os demais países do Bloco, em especial aqueles situados na África, *visando à redução das desigualdades sociais e ao desenvolvimento das nações envolvidas*. (COMISSÃO de TRABALHO, de ADMINISTRAÇÃO e SERVIÇO público PROJETO de LEI no 3.891, de 2008, Relatório pág, 2,3)

e no da Comissão da Educação é reforçado que

É inegável o mérito educacional e cultural da proposta em exame. A missão a que se propõe a UNILAB leva a uma possibilidade concreta de intercâmbio educacional, cultural e científico entre instituições de ensino, pesquisa e extensão universitária no âmbito das nações que integram a CPLP. E lembre-se que o Brasil, dentre esses países, tem assumido *papel de destaque e até de liderança*, o que o faz assumir *responsabilidade maior* diante de iniciativas como a encetada pela proposição do Poder Executivo. Assim, acredito firmemente que o Brasil, por meio da UNILAB, incrementará seus laços e formas de intercâmbio com as nações da CPLP, o que, certamente, fortalecerá os vínculos Luso-Afro-Brasileiros (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, PROJETO DE LEI Nº 3891, DE 2008, Relatório Pág, 2,3)

Com essas mesmas palavras, apoiaria o seu voto positivo na Comissão da Educação, o já referido deputado Biffi. O repertório de ideologemas vai sendo

ampliado e aparecem a "responsabilidade" e a "liderança" que o Brasil *deve* assumir no mundo lusófono. No mesmo sentido se expressava o ministro Mercadante ao dizer que "temos que reparar os direitos e as relações com o continente africano. O ex-presidente [Lula] estabeleceu parcerias com a África por meio de novas estratégias entre países sul – sul e da inserção solidária, como é o caso da Unilab."

O que queremos compreender agora, além dos esforços sinceros para levar educação e desenvolvimento a zonas adiadas do Brasil e da África, e tendo em conta o projeto geoestratégico brasileiro, é que significado tem a inclusão da palavra *lusofonia* na denominação da Universidade, e a incorporação do adjetivo *afro-brasileira*.

No livro publicado pela própria Unilab por ocasião do seu 5º aniversário, no capítulo dedicado à Lei de criação da instituição "do Congresso ao Planalto" lê-se:

Em maio de 2009, o projeto foi aprovado pela Comissão de Educação e Cultura, com o relatório do deputado Antônio Carlos Biffi (PT-MS). Nesta etapa, o nome da instituição, que anteriormente seria chamada de Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira, foi alterado para a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. (UNILAB, 2013, pág, 30)

A alteração à que aludem aparece no trâmite parlamentar numa emenda do deputado Biffi sem maiores explicações. Na fundamentação a favor da criação lemos:

Assim, acredito firmemente que o Brasil, por meio da UNILAB, incrementará seus laços e formas de intercâmbio com as nações da CPLP, o que, certamente, fortalecerá os vínculos Luso-Afro-Brasileiros, ou *melhor, da Lusofonia Afro-Brasileira* (BRASIL, COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA PROJETO DE LEI Nº 3891-A, DE 2008, 2009, pág. 3) (ênfase nossa)

A emenda propõe:

Substitua-se na Ementa do Projeto de Lei, como também nas disposições em que o nome da instituição aparecer por extenso, a denominação Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira – UNILAB por Universidade da Integração Internacional da *Lusofonia Afro-Brasileira* – UNILAB. (Brasil, COMISSÃO de EDUCAÇÃO e CULTURA, PROJETO de LEI nº 3891, EMENDA substitutiva Maio de 2009, p. 2) (ênfase nossa)

Por que os vínculos entre "Lusofonia Afro-Brasileira" seriam melhores do que os "Luso-Afro-Brasileiros"? A resposta não pode ser extraída do texto, pelo que recorremos novamente à entrevista do canal legislativo, onde o deputado expressou que o nome "foi modificado depois de ouvir a comunidade envolvida" sem mais detalhes. Percebemos uma diferença, que é dada pela mudança de significado entre "integração luso-afro-brasileira" que seria a integração entre Portugal, Brasil e África, e "lusofonia afro-brasileira" à qual devemos buscar uma definição que aparece um pouco esquiva, devido aos diversos usos que se fazem da *Lusofonia*. Em princípio, interpretamos que a mudança passa de se referir a três territórios geográficos-políticos concretos, e observe-se como África é homogeneizada, a fazer referência a uma ideia de comunidade que fala uma língua comum, a portuguesa, em África e no Brasil. Interpretamos que assim manifesta-se a intenção de excluir Portugal da conversa e de aproximar-se dos PALOPs, mas contém um problema, que é não incluir também Timor Leste, nem a diáspora, nem pessoas de territórios como Goa e Macau. Isso iria contra o exposto no Livro Memorial da Unilab onde lemos que:

A proposta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) procura garantir uma sintonia com as demandas do Brasil e das demais nações que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, *Portugal*, São Tomé e Príncipe e *Timor-Leste*. (UNILAB, 2013, pág, 16)

Outra interpretação possível, então, é que se entenda a lusofonia de maneira instrumental, como um projeto baseado em uma língua comum, com características definidas pela cooperação Sul-Sul, mas desde o Brasil. É nesse sentido que ressoa a seguinte afirmação sobre esta Universidade presente no livro já mencionado:

Essa foi a segunda universidade criada no governo Lula com a proposta de integrar o Brasil a outras nações. A primeira foi a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná. Nesta, os alunos e professores são latino-americanos e as salas de aula são bilíngues (português e espanhol). Já a Unilab é a primeira universidade criada especificamente para *unificar o idioma português*, consolidar a integração e disseminar o ensino a distância, entre os países da CPLP. (UNILAB, 2013, pág, 13)

Assim expresso, esclarecem-se as intenções geopolíticas do Brasil e das duas universidades, e aparece a questão das línguas com mais relevo: na Unila falam-se as duas línguas oficiais, de herança colonial, e a Unilab busca *unificar o idioma português*. Mas há diferenças quanto ao status das línguas originárias no Mercosul e na CPLP: enquanto o Guaraní foi oficializado no Mercosul, as línguas originárias africanas não têm o mesmo destino, já que nos PALOPs ainda não se oficializaram. Como possíveis consequências nas IES que mencionamos, observamos a incorporação na malha curricular dos alunos de Letras-Artes e Mediação Cultural da Unila⁴⁸, o espaço "Terceira Margem: Guaraní I, II, e II" que visa o desenvolvimento de habilidades orais e escritas em língua guarani e a apropriação da cultura. Na Unilab, em contrapartida, a malha curricular dos cursos de Letras inclui "Estudo de línguas crioulas de base portuguesa e do português na África" num dos seus núcleos, mas nenhuma estuda uma língua ou família linguística originária em particular, para alcançar o seu domínio. Esta última situação vai ao encontro de uma realidade pouco estudada, mas contribui com a percepção de África como um território mais ou menos uniforme. Para somar confusão sobre usos da palavra *lusofonia*, outro discurso destacado no livro Memorial é o do senador Arruda (PCdoB-CE) que diz

É uma universidade muito importante, porque ela faz essa integração, faz essa *reparação*, não no sentido de 'vamos reparar essa chaga', mas não no sentido de 'bom, é hora de integrar o povo brasileiro'. *É por isso que a universidade se chama Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Nós nos unimos com os africanos, independentemente da língua.* Vamos ter a presença de países que falam outras línguas, que falam francês, que falam inglês ". (Senador Inácio Arruda, em pronunciamento no plenário do Senado Federal, no dia 25 de agosto de 2010, em UNILAB, 2013)

Neste trecho se chega a falar ao mesmo tempo da lusofonia e de uma independência sobre a língua. Com o tempo, a incorporação lenta e eficaz de estudantes e professores de outras nações não lusófonas da África, foi dando-lhe um pouco de razão. Por fim, destacamos o que foi dito pelo ex-presidente Lula na ocasião de despedir os primeiros graduados:

48 <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/alunos-de-letras-da-unila-terao-a-disciplina-de-guarani-na-grade-curricular-do-curso/>

Vocês, negros e negras, africanos que estudam aqui... não devem nenhum favor a esse país e nem o Brasil está fazendo nenhum favor a vocês", [...] "vocês têm que resistir, porque essa integração do Brasil com a África é uma *necessidade geopolítica do século XXI*".⁴⁹

A afirmação feita pelo presidente, de que não há troca de favores, vai de mãos dadas com o discurso da responsabilidade do Brasil sobre o continente, e a integração, que os estatutos das universidades qualificavam como "solidária", torna-se uma necessidade geopolítica. A questão que cabe é se diante das visíveis assimetrias entre o Brasil e os outros países, as necessidades geopolíticas são as mesmas, e qual é o papel que desempenha a língua portuguesa nessa relação. Estas diferentes interpretações que fazemos sobre as razões para a introdução da palavra *lusofonia* e os diferentes usos que dela fazem os atores do processo de criação da UNILAB evidenciam que os sentidos em que descrevemos inicialmente o uso da palavra *lusofonia* não são suficientemente abrangentes e que esta nova utilização adjetivada obedece ao aproveitamento que o Estado brasileiro faz da ideia de uma comunidade linguística imaginada, chamada *lusofonia*, para alinhá-la com suas intenções geopolíticas. Respondendo à pergunta feita pela professora Dra. Cristina Gorki Severo durante o debate "Descolonização da Língua Portuguesa: a Unilab por uma outra Lusofonia", "quanto de *luso* tem essa *lusofonia*?"⁵⁰ dizemos que não tem nada de *luso*, e é *afro* na medida em que é entendida como a responsabilidade do Brasil sobre esse continente, como "reparação" histórica. Nesse sentido, exclui-se a ex-potência colonial da relação, mas assume-se um papel paternalista sobre os PALOP. A Lusofonia afro-brasileira, segundo nossa visão, afasta Portugal da cena para fazer aparecer uma nova relação "entre subalternos", promovendo uma política de área linguística, sob a ilusão de uma comunidade. Isso suscita vários problemas, entre os quais podemos mencionar:

Ver <http://unilab.edu.br/noticias/2017/08/21/cerimonia-confere-grau-a-formandos-do-bacharelado-em-humanidades-do-campus-dos-males/>

50 Registramos esta pergunta da Dr. ^a Severo durante o debate "Descolonização da Língua Portuguesa: a Unilab por uma outra Lusofonia" organizado pela Prof. ^a Dr. ^a Charlott Eloize Leviski (UEPG) e pelo Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira (UNILAB), realizada on-line em 16/06/2020. A professora já havia abordado o tema em "A açucarada língua portuguesa: lusotropicalismo e lusofonia no século XXI", RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 85-107, 2015.

Ao copiar o modelo de "fonia", sua ideologia linguística é reproduzida. O Brasil se torna, usando a terminologia de Veronelli (2015), um país "colonizador".⁵¹ Exemplos disso são o consumo de produções televisivas das redes brasileiras, e as repetidas denúncias sobre o agir das igrejas neo-pentecostais brasileiras, que renovam o extrativismo econômico, através da pregação religiosa.⁵² O Brasil posiciona-se como potência, mas sem ter por trás recursos suficientes para o seu desenvolvimento nem, como no caso da Espanha, conta com uma classe empresarial que leve a sério a possibilidade de gerar valor econômico no mercado das línguas. Sua intenção é vender produtos como obras de infraestrutura, máquinas leves e commodities, através das empresas "campeãs nacionais"⁵³ para as quais a língua portuguesa e a cultura brasileira atuam como "facilitadores". A cooperação é entendida como "doação"⁵⁴. As assimetrias são muito evidentes e não fica muito claro qual é o lucro para quem recebe tal colaboração. Os termos da cooperação assimétrica não têm nenhuma relação com a descolonialidade, ela vai em sentido contrário, com o Brasil como modelo de civilização "boa". A citada "dívida histórica" que o Brasil está disposto a pagar não pode ser paga com "solidariedade". Reparações históricas não são contabilizadas em um balanço entre saldos. Ao participar da ideologia lusófona, o Brasil evita tratar com seriedade sua própria diversidade linguística, perdendo uma oportunidade valiosa de produção de conhecimento sobre as línguas. O Brasil não pode apagar seu passado de aliado da

51 Preferimos este termo a "neocolizador", entre outras razões, para não equiparar o uso do poder militar com a utilização da matriz colonial *soft* de índole cultural, já que o exercício da soberania política dos países independentes sobre os territórios não está questionada. As novas formas de dependência, sustentamos, derivam do exercício da matriz colonializante, e no caso do Brasil a matriz é aproveitada sem sequer ostentar o título de ex-potência colonial.

52 O caso mais recente pode ser lido no The Intercept Brasil <https://theintercept.com/2020/10/21/ex-bispos-da-universal-engrossam-denuncia-sobre-retirada-ilegal-de-dolares-da-igreja-em-angola/> e em UOL <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/09/21/justica-angola-fechar-templos-igreja-universal.htm>

53 "Campeãs Nacionais" é o nome dado às empresas que participaram de uma política implementada durante o mandato do presidente Luis Inácio "Lula" da Silva: empresas grandes para avançar nas cadeias produtivas globais. A política consiste basicamente na concessão de elevados empréstimos subsidiados pelo BNDES para promover a consolidação de grupos de capital nacional em setores considerados estratégicos. Em particular, esses créditos foram concedidos para a compra de seus concorrentes no exterior.

54 Por ocasião da inauguração da UNILA, Lula disse que "o papel que o Brasil joga na América do Sul como o país de maior população, como o país de maior industrialização, como o país de maior PIB, é de ajudar. O Brasil não tem que pedir, tem que doar" Ver em <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/lula-fala-em-uma-america-latina-unida-6707/>

potência colonial agressora vendendo novelas e certificados de proficiência. Uma verdadeira colaboração na área linguística partiria da problematização das línguas da África como antecedente do repertório linguístico da língua portuguesa do Brasil, e da crítica à invenção das línguas feita durante a modernidade.

Apontados alguns problemas que encontramos, é bom esclarecer que as análises efetuadas nesta seção não invalidam o trabalho realizado dentro da Unilab nem busca posicionar a seus docentes dentro de uma linha ideológica que não sabemos se compartilham. O feito até aqui está centrado nos enunciados que os atores estatais formularam, e suas motivações, mas nada dizem sobre os docentes e as relações pedagógicas concretas estabelecidas dentro da instituição atualmente, onde sabemos que estão em jogo muitas questões além das mencionadas aqui. Temos indícios de que Unilab caminha em outro sentido, ao ler que se problematiza a história Colonial e a modernidade nos currículos e os conteúdos de alguns dos cursos que a Unilab oferece.⁵⁵ Também sabemos que a realidade política pós golpe e a atual, de ataque direto às IES e especialmente às "da integração", impõe uma agenda de resistência para conservar o andado e não perder as características e a organização originais dessas universidades. Compartilhando a afirmação de que o uso da palavra Lusofonia no âmbito brasileiro em geral não é frequente, vemos como alguns ideogramas que compõem a ideologia linguística lusófona estão presentes nos discursos do Estado, e nisso se reconhece uma continuidade entre governos de diferente extração ideológica. No discurso da CPLP apela-se a metáforas como a dos "laços comuns", que não são outros que os formados no período colonial; a língua portuguesa como "pátria" da que falou Fernando Pessoa, citado tantas vezes, está estampada nas primeiras páginas de "Unilab: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul", e em outros casos como nas aberturas dos Centros Culturais Brasil no exterior (DINIZ E BIZON, 2015) fala-se de "irmandade" entre Brasil e África, ficando flutuando no ar a pergunta sobre se é de Portugal a paternidade/maternidade desses irmãos.

55 É o caso do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades.

3.3.3 Novos projetos e suas linhas de tensão

Iniciamos esta seção com uma breve enumeração histórica sobre a palavra Lusofonia e o projeto originalmente ligado a ela, e depois apresentamos alguns de seus usos ou interpretações de seu sentido. Depois de analisar o processo de instalação da Unilab, onde apareceu a Lusofonia afro-brasileira, nesta seção retomamos algumas perguntas e ensaiamos as possíveis respostas, à luz de tudo já exposto.

A primeira pergunta era: existe um projeto brasileiro para a lusofonia? Sabemos que existe um conjunto de ações ligadas à estratégia de inserção do Brasil no mundo, e uma especial ênfase na relação comercial com a África, onde as ações ligadas à língua e cultura brasileiras têm um lugar importante. Durante o período de 2004 a 2016 numerosas ações foram realizadas em favor da difusão da língua portuguesa do Estado brasileiro⁵⁶, somadas à formação de novos fóruns internacionais e organização de eventos de relevância mundial como a Copa FIFA e as Olimpíadas do Rio. Essa política do governo brasileiro vem somada a outras ações culturais de origem privada, como a expansão de igrejas evangélicas⁵⁷ e dos grupos mediáticos Globo e Record. Embora não tenham interesses ou origens idênticos, as ações são coincidentes e passam a impressão delas se potenciarem. É imaginável que aqueles que desejam aproveitar as oportunidades que o Estado brasileiro oferece através dos os PEC-G e PG, e os processos seletivos da Unilab, estudem nos Centros culturais Brasil - (País) e assistam a Globo, a Record e a TV Brasil Internacional para praticar a variedade utilizada no Celpe-Bras, ou ter um melhor desempenho no teste de redação. Podemos responder, então, que existem

56 Ponso, citando Sant' Ana enumera: a criação da Comissão da Língua Portuguesa (COLIP) (2004-2007) no Ministério da Educação; o pedido de inclusão do Português como língua oficial das Nações Unidas (2005) ; a inauguração do Museu da Língua Portuguesa (2006); a fundação da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab) (2010); a inauguração do canal oficial TV Brasil Internacional (2010); o plano de ação de Brasília para a expansão da língua (2010); o projeto falido de criação, em 2005, do Instituto Machado de Assis (IMA), semelhante ao Instituto Camões de Portugal.

57 Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Mundial do Poder de Deus, Igreja Internacional da Graça de Deus, Igreja Baptista Renovada e outras de pastores evangélicos brasileiros independentes. Ver Van De Kamp, Linda *Pentecostalismo brasileiro em Moçambique: produção de conhecimento espiritual e cultural em um espaço transnacional*, Soc. estado. Vol. 30 no. 2 Brasília Mai / Ago. 2015.

projetos brasileiros, no plural, para a lusofonia, que respondem a interesses em alguns casos concorrentes, e em outros divergentes ou paralelos.

A nossa segunda pergunta, em que hipóteses se basearia e para que fins?, tendo respondido no plural a anterior, exige separar nossa resposta. O projeto que acompanha a expansão dos grupos mediáticos se sustenta nos argumentos já expostos dos laços culturais e da língua comum. A proposta de entretenimento e informação costuma expor os telespectadores a uma variedade do português já uniformizada e plana e não precisa atender à diversidade linguística, já que os conteúdos que vende também são objeto de desejo. Seu propósito é comercial.

Já no caso da proposta do Governo Brasileiro, este apela a outro tipo de ideias, pois seus propósitos vão desde a facilitação da entrada das empresas e produtos nacionais ao continente, até a obtenção de apoio aos objetivos estratégicos Internacionais. Assim, sem deixar de lado a linha política e ideológica promovida pela CPLP, agregam-se e priorizam-se outros termos que funcionam como os ideologemas dessa lusofonia afro-brasileira, à qual custa tanto definir. O movimento é conhecido: um conjunto de palavras que geralmente têm sentido positivo no uso cotidiano é associado a uma ideologia lingüística. Assim, o novo contexto geopolítico associou, conforme vimos nos textos que citamos, vários termos ao que seria o projeto da lusofonia afro-Brasileira: dívida histórica / reparação histórica, integração solidária, cooperação solidária, desenvolvimento.

Sobre essas premissas é que o Brasil assumiria o ônus de sua responsabilidade e a liderança na relação com a África. Pode-se entender isso como a passagem da justificativa ideológica que Portugal fez do colonialismo como "parte da evolução para deixar a barbárie e a selvageria e entrar na civilização" (ocidental, branca, masculina, universal), a "aceitar" a intervenção do Brasil (no educativo, na gestão, nos projetos de infraestrutura e negócios agrícolas) baseados na herança cultural, nos laços históricos e na cooperação solidária, em nome do desenvolvimento econômico e a superação do "atraso", onde a língua portuguesa seria o veículo e a justificativa da presença brasileira no território. Utiliza-se assim um discurso que está validado em território brasileiro, de atenção à desigualdade da população negra, de ações afirmativas, de superação de situações de adiamento e

subdesenvolvimento (recordemos a localização da Unilab e sua carga tanto histórica quanto de favorecimento do desenvolvimento socioeconômico) articulado com os interesses geopolíticos do Brasil na ordem diplomática, com sua condição de país emergente em um mundo pretensamente pluricêntrico. No discurso internacional da política externa brasileira, a reparação do doloroso passado de sua herança colonial, também é um recurso.

O terceiro interrogante era, como esses processos políticos e linguísticos podem ser interpretados através da lente da descolonialidade?

Durante a análise que fizemos identificamos elementos de continuidade com a visão colonializante nos discursos e argumentações, sobretudo porque o tom paternalista e as expressões de solidariedade estão cheias de boas intenções mas permanecem assimétricas: a lusofonia afro-brasileira é um projeto nascido do Brasil para os outros países, em tom de reparação, colaboração, cooperação solidária. A ilusão de uma comunidade ligada pela língua é mantida, adquirindo uma nova roupa, e os "responsáveis" continuam a estar deste lado do Atlântico, e o discurso civilizatório que antes justificava a intervenção, tornou-se neodesenvolvimentismo. A medida restritiva imposta pelo Celpe-Bras a candidatos lusófonos aos PEC-G e PEC-PG é uma medida que nos diz que a atenção à diversidade linguística não está na agenda, e está pendente saber se as variedades africanas do português são contempladas convenientemente nas provas de redação dos processos seletivos. A ideia de "formação de quadros" e a imposição da cláusula de retorno ao país de origem vão no mesmo sentido, o da geração de um vínculo permanente com o Brasil, que depois facilite a relação entre estados.

É justo dizer, também, que apesar do expresso, esse momento é diferente de outros na história, constitui um ponto de inflexão a partir do qual é possível gerar situações novas e de ruptura.

O panorama que mostramos sugere que a palavra lusofonia e o projeto pós-colonial a que refere, ligado atualmente à comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), não eram de utilidade para o Brasil, que estava relegado em um canto da América do Sul, apesar de concentrar a maior quantidade de falantes dessa língua no mundo.

A formulação de um projeto geopolítico de escala internacional projetado para o continente americano e para o mundo ativou diversas memórias discursivas, entre elas a da unidade latino-americana, que gerou diversos acontecimentos, como a reativação do Mercosul, a rejeição do Tratado de Livre Comércio das Américas (ALCA), a criação da UNASUL, e as diferentes ações para a inclusão do ensino da língua espanhola no sistema educativo, a cristalização dessa ideia em forma de Universidade foi a Unila. A outra memória com projeção internacional que estava disponível era a do Império ou a sua atualização em forma de CPLP, que não era compatível com o progressismo promovido durante os governos trabalhistas, e resultava em toda a luz desconfortável. Entendemos que a maneira de se apropriar da lusofonia de maneira que resultasse útil para os fins de projeção internacional que se perseguiram foi reciclar a ideia da comunhão entre povos em chave de reparação histórica, vínculo solidário, e aproveitamento da força que significa contar com uma língua oficial compartilhada. Dessa ideia nasceu primeiro a integração luso-afro-brasileira, que se transformou em lusofonia afro-brasileira, cristalizada na Unilab. Essa apropriação, embora não rompa com a matriz colonial / colonializante, possibilitou a criação de um espaço institucional a partir do qual hoje podem contestar-se seus fundamentos. Diversas ações dentro da Unilab reforçam a ideia de que a Política Linguística e Educacional é acionada e criada desde todos os níveis, não apenas de cima para baixo. Ali circula e gera-se muito do conhecimento da história da África, da Literatura africana em Língua portuguesa, das línguas crioulas, e realizam-se ações de extensão em um território que até o aparecimento da universidade pública estava postergado. Hoje, as universidades "das integrações" estão sob o ataque do governo e dos que ecoam seus delírios⁵⁸. Nesta seção se

58 O último desses ataques foi a nomeação de um reitor interventor da Unilab, o pastor Roque do Nascimento Albuquerque. Anteriormente, o vestibular reservado para transgênero e intersexuais tinha sido suspenso, e as bolsas de auxílio para estudantes estrangeiros tinham sido visivelmente reduzidas. Ver <http://adufo.org.br/2020/03/12/nota-de-repudio-nomeacao-de-reitor-ataca-unilab-e-a-propria-essencia-da-universidade/>, <https://ffch.ufba.br/?q=unilab-sofre-ataque-institucional>, <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/estudantes-ocupam-campus-da-unilab-apos-cancelamento-de-vestibular-para-transgeneros-e-intersexuais1/page:4/sort:Conteudo.created/direction:DESC>. A Unila também foi alvo de um projeto apresentado pelo deputado Sérgio de Souza (PMDB-PR) em 2017. Propunha desagregar a UNILA e fundi-la com o setor Palotina da UFPR e os campi do Oeste da UTFPR, para formar a Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR), o que motivou o repúdio de todos os setores da comunidade. O projeto propunha ainda a criação de novos cursos ligados às características econômicas e sociais da região, onde predomina o agronegócio.

criticou o percurso pelo qual se chegou à sua criação, mas também acreditamos que se deve manter elas de pé, como símbolos da possibilidade de mudança. Depois de ter contemplado a lusofonia desde a ótica das ações brasileiras, muito especialmente no âmbito do Ensino Superior, voltamos nosso olhar sobre nosso objeto de estudo, a certificação do português como língua estrangeira no Brasil.

3.3.4 O Celpe-Bras no contexto lusófono

O Celpe-Bras é a Política Linguística brasileira que tem tido mais continuidade nas últimas décadas, e a mais importante em termos dos efeitos que tem produzido sobre a área de Português Língua Adicional e a influência direta sobre seu par regional, o CELU. Sua condição relativa no contexto de área idiomática é oposta à do CELU, pela posição dominante do Brasil, pelo apoio institucional que recebeu desde seu início, dos Ministérios de Educação e de Relações Exteriores, e por ser o único reconhecido dentro de seu território nacional (lembramos do incidente do SIELE na UBA). Como já fomos antecipando, entendemos que a “posição dominante” não equivale a ocupar o papel que Espanha exerce sobre a sua área. Brasil carece, para tal fim, de capacidade para mobilizar recursos, e da vontade política para exercer esse papel.

A criação do exame, se antecipando vários anos à aparição do QCER, produzindo um construto e um modelo de aplicação originais e com a intenção manifesta de modificar o panorama do ensino do Português Língua Adicional (PLA), como veremos no capítulo 4, somados à posição do Brasil na área idiomática, fizeram do exame um poderoso instrumento de Política Linguística, com capacidade de se tornar referência na Língua Portuguesa e “um parâmetro de referência para o desenvolvimento de currículos de PLA” (SCHOFFEN e MARTINS, 2016, pág. 294)

Celpe-Bras foi beneficiado pelo atrativo internacional do Brasil como “economia emergente” durante décadas, algo que não aconteceu com Portugal, e que gerou uma crescente demanda sobre o ensino de PLA e de certificações. O Estado brasileiro antecipou este fenômeno e atuou em consequência. Hoje, pela posição que exerce sobre o ensino de PLA, e a mudança da demanda de ensino de

português para outros públicos, como imigrantes e refugiados, Celpe-Bras também está chamado a exercer um papel, pela experiência e conhecimentos acumulados sobre a avaliação de línguas, como agente catalisador de novas ações que atendam essas realidades.

3.4 Além das fonias: os projetos regionais e a integração geoacadêmica recente.

Quando colocamos nosso olhar sobre o contexto da integração regional entre Brasil e Argentina, vemos quanta relevância teve a mobilidade acadêmica, já que é um dos indicadores mais visíveis da internacionalização. Durante os últimos 15 anos, o fluxo na mobilidade de estudantes e professores entre Argentina e Brasil esteve garantido pelo incentivo que recebeu de numerosas iniciativas comandadas pelos Ministérios de Educação, as agências como CAPES, CNPQ e Secretaria de Políticas Universitárias (SPU), que aceleraram os processos a internacionalização das universidades dentro do âmbito regional. Muitos deles tiveram impacto glotopolítico, alguns por estarem orientados especificamente às ações com as línguas oficiais, e outros, porque mobilizaram profissionais que depois coordenaram iniciativas tais como abertura de sedes CELU no Brasil, como veremos no próximo capítulo. Perrotta e Sharpe (2020), ao analisar a internacionalização do sistema científico e universitário entre Argentina e Brasil no período 2003-2019, marcam como pontos de partida o Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) e a aparição posterior do Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) como iniciativas que, além da promoção de ações de mobilidade, consolidaram a área de Relações Internacionais nas universidades argentinas. A partir dessas ações primeiras, e do privilegio que a política exterior argentina deu à região Latinoamericana, as ações bilaterais com o Brasil foram muito relevantes, e enumeram:

Primero, el Programa de Centros Asociados de Posgrados CAPG-BA, que buscó conformar un esquema de asociación de doctorados de excelencia académica. Segundo, el Programa de Fortalecimiento de Posgrados CAFP-BA, orientado a promover la asociación de posgrados con diferente grado

de desarrollo relativo. De esta manera se buscó crear mecanismos para reducir las desigualdades regionales presentes en el ámbito de la educación superior. Tercero, el Colegio Doctoral Argentino-Brasileño, que buscó fortalecer, por medio de becas individuales de doctorado sándwich, la formación en las áreas de Ingeniería, Computación e Informática. En cuarto lugar, vale mencionar la colaboración del PIESCI en la difusión de las vacantes que ofrece la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) y la selección de estudiantes argentinos que ocuparán dichas plazas. (PERROTA e SHARPE, 2020, pág. 96)

Estes programas ajudaram a concretizar projetos de pesquisa, mobilidades docentes e discentes, publicações, encontros acadêmicos e conformação de Redes Interinstitucionais de Pesquisa.

Outro aspecto relevante na cooperação internacional, visando a integração, foi o apoio a espaços acadêmicos de colaboração como o Setor Educativo do Mercosul (SEM), onde se desenvolveram ações tais como o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e o Programa Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA). O PEIF, que mobilizou escolas das fronteiras brasileiras com Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela significou uma virada no olhar do Brasil sobre suas faixas de fronteira e suas escolas. Integrou as instituições escolares a programas de ajuda específicos como o Mais Educação, promoveu o bilinguismo espanhol-português sobre a base da intercompreensão, inseriu as IES na gestão e supervisão, conseguindo assim produzir um considerável volume de produção acadêmica sobre o programa, e, fundamentalmente, marcou uma atitude de cooperação com a vizinhança regional oposta ao legado militarista de desconfiança mútua (LORENZETTI, 2016, 2016b).

O SEM também promoveu nesses anos o Programa de intercambio Académico de Portugués y Español, cujo objetivo consiste em:

[...] fomentar la asociación institucional universitaria para estimular el intercambio de estudiantes y docentes de grado de programas de enseñanza de lengua, portugués y español, como segunda lengua. El programa consiste en proyectos de asociación institucional universitaria en las especialidades de Letras, Portugués y Español, exclusivamente para el nivel de grado, para fomentar el intercambio y estimular la aproximación de las estructuras curriculares, inclusive la equivalencia y el reconocimiento mutuo de créditos obtenidos en las instituciones participantes.⁵⁹ (MERCOSUR, 2011)

59 <http://edu.mercosur.int/es-ES/programas-e-projetos/25-mercursos-educativo/60-programa-de-intercambio-academico-de-portugues-e-espanhol.html>

Devido à tímida institucionalização do SEM e a atual realidade do Mercosul, o último objetivo, a aproximação curricular, as equivalências e o reconhecimento de créditos automáticos ainda estão longe de serem concretizadas. Uma importante distinção que se deve fazer, de acordo com Perrotta e Sharpe (2020), sobre as atividades do MERCOSUR na Educação Superior, é que a condução e a liderança foram exercidas pela Argentina, sustentada na sólida tradição democrática e inclusiva do seu sistema Universitário Público:

Desde el inicio de la agenda, en el área más gravitante inicialmente para la puesta en marcha de actividades regionales (esto es, la acreditación), Argentina ha ejercido liderazgo y lo ha mantenido con los años. Este liderazgo, además, se expresa en procesos de cooperación técnica con los demás Estados-Parte y asociados del bloque, que, a su vez, derivan en procesos de difusión de políticas y normas. La cooperación como parte de su estrategia de liderazgo también implicó, en muchos casos, que el país asuma los costos financieros para la ejecución de programas. (PERROTA e SHARPE, 2020, pág. 111)

Um fato que talvez ajude a compreender esta situação também pode ser que a condução da SPU na Argentina está tradicionalmente ligada ao Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) mais do que a condução política do MEC, o que lhe confere certa estabilidade para a continuidade dos programas e ações, independentemente da orientação ideológica do Poder Executivo. O outro fato, que destacáramos no capítulo anterior, tem a ver com as características da política exterior do governo de Lula e a (não) liderança simultânea dos blocos regional e sul-americano. Como consequência vemos que:

Brasil, por su parte, ha tenido un rol menos activo en la construcción de una agenda regional para la universidad en el MERCOSUR y ello se debe a cómo procesó internamente su política de internacionalización. Como se observa, Brasil mantuvo una planificación de las acciones en línea con sus metas de política exterior – especialmente, en el gobierno Lula da Silva – basada en círculos concéntricos: MERCOSUR, Sudamérica, América Latina, África, Asia, mundo árabe, sin perder de vista sus intereses globales como potencia media con países del Norte y con su activa participación en los BRICS. Esto, en conjunción con las características de su SES – la extensión del sistema, su heterogeneidad y los rasgos salientes mencionados (especialmente, cierto elitismo en las instituciones con mayor calidad reconocida y/o excelencia) – hacía del MERCOSUR educativo “un espacio más” [...] acompañar el liderazgo argentino fue siempre una premisa, así como apoyarse en dicho acompañamiento para la obtención de demandas en otros espacios regionales (PERROTA e SHARPE, 2020, pág. 112)

Os dois fatos apontados também marcam como foi se orientando a política com o devir das trocas de governo: enquanto na Argentina às críticas ao Mercosul e a renovação do interesse na mobilidade com os Estados Unidos do período Macri, não impediram a continuidade das ações, o governo de Dilma Rousseff privilegiou, via Ciência sem Fronteiras, a relação do sistema de ensino superior com os países centrais, o que foi aprofundado depois, no governo Temer por meio do programa CAPES-PRINT⁶⁰.

É central apontar que muitos grupos de pesquisadores que se conheceram através destas iniciativas, perceberam as múltiplas vantagens dos intercâmbios e colaborações e, por meio do conhecimento adquirido sobre a mecânica de editais e projetos, continuam valendo-se destas convocatórias para captar os recursos necessários para sustentar suas pesquisas e atividade docente internacional. É frequente ver que eles tenham se iniciado como jovens pesquisadores, na sua graduação, e continuado apostando a estas experiências como profissionais. Assim, cada programa foi ampliando as redes acadêmicas e aprofundando laços pessoais entre as equipes do âmbito do Mercosul, contando inclusive com financiamento para estas redes consolidadas. Este impulso foi diminuindo nos últimos anos, especialmente pelo desfinanciamento dos programas, e a perda de relevância do Mercosul na política dos países de América do Sul. Apesar disso, vemos que é mantida a colaboração, como já destacáramos, opondo agência aos empecilhos da política. Na subseção a seguir descrevemos as atividades de um dos organismos chave na criação e manutenção de iniciativas regionais no Ensino Superior.

3.4.1 A Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM)

Em 1991, no mesmo ano que se assinava o Tratado de Asunción, criava-se a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), que conta na sua estrutura com Núcleos Disciplinares (ND). Estes núcleos:

60 Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Cf. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print> e <https://youtu.be/ikWtU1jEnE>

Son agrupamientos académico técnicos correspondientes a una disciplina de interés común, donde cada Universidad miembro aporta sus disponibilidades tanto en personal de alta calificación como en recursos materiales, para actividades científicas, técnicas, docentes, de desarrollo, de extensión, etc. (AUGM, site oficial)

Interessa-nos dentre eles a atuação do Núcleo de Ensino de Espanhol e Português como Língua segunda e Língua Estrangeira (PELSE). Este núcleo particularmente ativo conforma um verdadeiro espaço de trabalho e coordenação para as PL que gostamos de chamar, como propõe Del Valle (2007, p. 4), de “localização geoacadêmica”. Conformado hoje por 12 universidades argentinas, 9 brasileiras (a UFPR não tem representante neste momento), 1 chilena e 1 uruguaia, começou no ano 2006 com 9 universidades. A importância deste grupo reside na notável capacidade de cooperação que, mesmo com limitados recursos financeiros, tem mantido uma nutrida agenda acadêmica onde se discutem temas vinculados à glotopolítica na região, a mobilidade está dando frutos na forma de novas pesquisas, e a colaboração entre equipes garante a continuidade de formação e capacitação de agentes que hoje lideram diversas iniciativas. O ND tem como eixos de trabalho: a formação docente, as certificações de ES/PT como Línguas estrangeiras, e projetos comuns de mobilidade de docentes e discentes. Ao longo destes anos o grupo criou e executou programas - como o de Assistentes de Idiomas (PAI) e os Leitorados de curta duração entre as Universidades membro, as Escolas de Verão - e estabeleceu relações com o Setor Educativo do Mercosul, com o Consórcio ELSE⁶¹. O grupo realizou todo os anos, desde 2007, os Colóquios PELSE. Esta última iniciativa reúne a professores e pesquisadores que abordam temática PELSE com uma forte impronta orientada para as PL. A modo de exemplo, nas atas de 2012 podem ler-se algumas das temáticas abordadas:

- La relación del portugués y del español con las instituciones que representan la política lingüística exterior de Portugal y España.
- Las universidades de los cuatro países reaccionan a la pretensión peninsular de querer hacerse cargo de la formación de los docentes. Al menos en el caso de España, no reconoce el lugar del bilingüe: piensa que sólo el nativo puede enseñar bien.
- La tensión entre portugués y español como lenguas extranjeras y lenguas segundas.

61 Español Lengua Segunda y Extranjera, Consorcio de Universidades argentinas responsable por CELU.

- Las variedades del español y del portugués en la región adquirieron autonomía, completaron su independencia, a partir del momento en que se transformaron en la lengua segunda o extranjera del otro: son la media medalla que completa la visión propia.
- Los lingüistas y los docentes de lenguas plantean la necesidad de la formación también en lo cultural.
- El tema del material didáctico también debe ser analizado desde distintos ángulos: la enorme variedad de situaciones sociolingüísticas en nuestros países debe priorizar la necesidad de un material contextualizado a realidades y necesidades educativas particulares.

(ND PELSE-AUGM, Ata de Agosto, 2012)

Essa enumeração, que é um extrato da ata 2/2012, nos permite ver a consonância entre as preocupações do núcleo com as temáticas desta pesquisa, com tópicos que serão retomados neste estudo de modo a inserir os testes em contextos acadêmicos e políticos mais amplos, levando em conta que em muitos casos os participantes destes espaços são os mesmos protagonistas da gestão das certificações.

Um tema importante para nosso trabalho e que foi motivo de várias discussões e propostas foi a iniciativa de construção de um marco regional das línguas para a América Latina. Este marco ainda não está em vigência, posto que sua definição avança lentamente. O tema aparece nas Atas das reuniões do ND desde 2013 até 2015, com sucessivos informes de avanço e discussões, lideradas pela Dra. Scaramucci, onde se começou informando o conflito político que gerou a adoção do QCRE para o Portal do Professor de Língua Portuguesa⁶² e se expuseram diversas necessidades: -La necesidad de definir un nivel universitario, con habilidades propias del desempeño académico.-La necesidad de hacer un relevamiento de las situaciones sociolingüísticas que se dan en la región para luego elaborar un Marco de Referencia Regional, entendido como un documento político, no relacionado directamente con la certificación y con una parte descriptiva relacionada con, saberes, usos planificación de la enseñanza de las lenguas, etc.

-La necesidad de elaborar definiciones de proficiencia que puedan orientar la enseñanza de las lenguas.

-La necesidad de una decisión política que requiere hacer un documento explícito, inclusivo, acerca de lo que está pasando y de determinar cuáles

62 <https://www.ppple.org/>

son los riesgos del “dejar hacer” en materia de lenguas, sin tomar decisiones fundamentadas. (ND PELSE, ATA 2/2013)

As atividades que avançaram, segundo a ata 2/2014, são o estudo do QCRE e as dificuldades de sua transferência às nossas realidades, e o estudo comparativo CELPE-Bras/CELU (ATA 2/2014). Dentro das atas disponibilizadas, que chegam até o ano 2016, o tema não volta aparecer, e é tarefa deste trabalho indagar se o projeto não foi totalmente abandonado.

O longo percurso já transitado por este grupo permite ver a força, muitas vezes ameaçada pelos cortes financeiros às instituições universitárias, da cooperação acadêmica internacional. Essas mesmas Universidades agiram como diques de contenção das pretensões ibéricas de assumir a formação de professores de espanhol via Instituto Cervantes, e promovem uma intensa atividade de coordenação para viabilizar os intercâmbios ocupando espaços nos programas AUGM e em tudo quanto é relacionado com projetos de internacionalização das IES. A consciência com que se mobiliza como grupo político pode ler-se expressada nesta declaração, formulada em 2016 no documento *“Las lenguas en la internacionalización de nuestras universidades”*:

[...] a partir das universidades da região seria necessário concentrar esforços em incentivar e promover – mediante a tomada de decisões e a determinação e registro de procedimentos – a produção científico-acadêmica em português e em espanhol, explorando a específica capacidade que estas línguas guardam de mobilizar noções teóricas, de cunhar e definir conceitos, de formular caminhos metodológicos de pesquisa e movimentos de análise e reflexão. (...) Para que tal proposta responda a um planejamento político, este Núcleo considera pertinente sugerir que, no interior das universidades da AUGM e de acordo com suas específicas estruturas acadêmico-administrativas, sejam criadas instâncias institucionais tais como Secretarias ou Direções de Políticas Linguísticas e, naqueles casos nos quais estas já existam, seja feito um trabalho de consolidação que contribua para sua real integração na dinâmica de tomada de decisões. (...) A criação e/ou consolidação dessas instâncias possibilitaria um diálogo interno (em especial, com as respectivas Assessorias ou Comissões de Cooperação Internacional de cada instituição) e, também, um debate nacional e supranacional propiciando que as universidades membros da AUGM fortaleçam a discussão e impulsionem ações concretas em seus âmbitos de inserção, produzindo pronunciamentos perante organismos federais, estaduais e municipais—especialmente os Ministérios ou Secretarias de Educação— a fim de contribuir ao planejamento de ações e de políticas dentro de um efetivo trabalho que valorize e dê visibilidade às questões das línguas em nosso espaço regional. (ND PELSE-AUGM, 2016)

Até o momento, somente uma universidade, a Universidade Nacional de Cuyo, tem implementado uma secretaria de PL nos termos mencionados no documento.

Os representantes das Universidades deste núcleo, vale destacar, são protagonistas e líderes de numerosas iniciativas em PL regionais como o CELU, o Celpe-Bras, o Programa de Espanhol e Cultura Latino Americanas, as Especializações e mestrados em ensino de Espanhol como Língua Segunda e Estrangeira (ELSE), o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), a direção e criação de Licenciaturas no ensino de ambas as línguas, e em numerosas ocasiões compartilham equipes de trabalho entre elas.

Esta breve caracterização e percurso histórico teve como objetivo situar o leitor no espaço, que chamamos geoacadêmico, onde vem se desenvolvendo as discussões com maior impacto sobre o nosso objeto de estudo, e verificar algumas noções que ficam mais nítidas quando nos aproximamos dessas realidades mais concretas.

3.4.2 O contexto recente

No capítulo anterior, tínhamos destacado os vários gestos glotopolíticos encarados, regionalmente, de maneira bilateral entre Argentina e Brasil, ou por estes países individualmente nas últimas décadas, e diante das mudanças nos contextos regional e nacional é justo fazer uma avaliação rever o que é que ainda ficam de pé.

- Celpe-Bras e CELU ainda têm continuidade, enfrentando as novas condições que impõe a realidade política e educativa, como, por exemplo, os novos deslocamentos migratórios de refugiados para ambos países, e a emigração acadêmica de brasileiros para as Universidades argentinas. Estas situações, as apontamos não somente pelo impacto sobre a tarefa específica de avaliação, mas também pelo papel, que já destacamos, na conformação dos campos de PLA e ELSE, que ambas certificações promoveram.

- As Universidades das Integrações (Unila, Unilab) estão funcionando, e resistindo os ataques que recebem por serem parte de um sistema de IES federal sucateado, mas também por serem referências ideológicas, como já descrevêramos.
- Não existem indícios de retrocesso na decisão de aceitar teses e dissertações em português no Sistema Universitário argentino.
- Os programas de internacionalização do Ensino superior argentinos sofreram cortes, mas estão vigentes.
- Todos os programas bilaterais e do Mercosul sofreram desfinanciamento ou interrupções, e surgiram outros com diferente orientação, como o CAPES-PRINT.
- A lei do espanhol foi extinta, e consequentemente a publicação de livros didáticos para o ensino do espanhol.
- A lei do português nunca foi cumprida, apesar de estar vigente.

Elvira Arnoux (2018, 2019) aponta razões para termos chegado até esta situação, que podemos resumir nestes pontos:

- Mudança de rumo na política regional, com o debilitamento do Mercosul, desaparecimento da Unasul, burocratização da CELAC e ascenso do Grupo de Lima e a Aliança do Pacífico.
- O ataque à língua espanhola no Brasil.
- O novo ascenso da língua inglesa, com a pretensão do bilinguismo espanhol-inglês em Chile e Colômbia
- A adoção acrítica da ideologia do plurilinguismo

Fora dessa enumeração, e por um viés positivo, também nos permitimos apontar razões para as políticas que ainda estão vigentes não terem declinado ainda mais:

- O compromisso dos atores da rede CELU e a cooperação com o Celpe-Bras, junto com o crescimento das áreas PLA e ELSE, e o desenvolvimento de dispositivos próprios de intercâmbio acadêmico (Coloquios CELU e PELSE, SINCELPE, EPFOL) que apresentamos no próximo capítulo.
- A estabilidade relativa da SPU argentina e sua relação com o CIN.
- A vigência da AUGM.

Por último, voltando às questões vinculadas a políticas de área idiomática, tanto Arnoux (2019) como Varela (2020) coincidem em destacar que o par de línguas Espanhol-Português, entendido como eixo de integração sul-americana, vem sofrendo um deslocamento para a ideia do iberoamericanismo, exprimido na revitalização da Organização de Estado Iberoamericanos. Lia Varela (2020), em um artigo recente, perguntava se tinha chegado a hora da institucionalização da hispanofonia, e comentava:

Discursos institucionales recientes y eventos que se proyectan para este año 2019 son señales de que el giro histórico al que aludía se está produciendo. En cumplimiento del Programa Iberoamericano de Difusión de la Lengua Portuguesa, adoptado en la última Conferencia iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación (Antigua, septiembre 2018), la OEI prepara actualmente un número monográfico "Bilingüismo - portugués y español: la convivencia en Iberoamérica con otras lenguas" de su Revista iberoamericana de Educación, y convoca a la Conferencia Internacional das Línguas Portuguesa e Espanhola, que tendrá lugar en Lisboa en noviembre. "Si hablas portugués y español puedes comunicarte con 700 millones de personas. Juntos sumamos", advierte desde una publicidad institucional del organismo, contemporánea a los hechos citados en este texto. En incipientes polémicas que estos acontecimientos suscitan se ven emerger tensiones conocidas: el espacio mundial de las lenguas española y portuguesa, o Ibero fonía, estará estructurado alrededor de antiguas metrópolis europeas, o bien será una entidad pluricéntrica. Los debates acerca de políticas y acciones de enseñanza y promoción del bi/plurilingüismo en la región latinoamericana tendrán que tomar en cuenta, de ahora en más, el marco político-discursivo global que instala el proyecto de Ibero fonía. Una ocasión de revisitar también la cuestión siempre soslayada de la gestión multilateral de la(s) lengua(s), y, bajo este prisma, de revisar la arquitectura de la política lingüística panhispánica. (VARELA, 2020, pág. 24)

O citado marco político-discursivo global é esse deslocamento de América do Sul para a Iberia, que permite falar já de Ibero fonia e Paniberismo. Uma obra

recente *“Iberofonía y PanIberlismo: Definición y articulación del mundo Ibérico,”* de Frigdiano Álvaro Durántez Prados traz o seguinte excerto:

A semelhança entre as nossas duas grandes línguas, o espanhol e o português, constitui, em particular, uma das bases fundamentais da singularidade e da força ibero-americanas. E graças a essa afinidade linguística, como tive a oportunidade de expressar na visita que realizamos ao vosso admirável país há pouco mais de dois anos, podemos reconhecer hoje a existência de um grande espaço idiomático composto por uma trintena de países de todos os continentes e por mais de setecentos milhões de pessoas. Um espaço cultural e linguístico formidável, de alcance e projeção universal, que não devemos perder de vista no mundo cada vez mais globalizado dos nossos dias. (FELIPE VI, *apud* DURÁNTEZ PRADO, 2018 pág. VII)

Para nosso entendimento, essas palavras pronunciadas pela boca do rei de Espanha, não auguram um futuro favorável ao pluricentrismo e a gestão multilateral das línguas, menos ainda se realizada desde a sede madrilenha da OEI. No número 81 da Revista Interamericana de Educação, RIE, “Bilinguismo: espanhol e português. Línguas que convivem na Iberoamérica com outras línguas”, ao que se fez referência, lemos na introdução que “O volume parte de uma visão da comunidade bilíngue iberofônica e da presença e valor do espanhol e do português no mundo”. De novo aparecem comunidades imaginadas, reunidas em torno não já de uma língua mas de um sistema duplo, espanhol/português, e outra vez a questão do “valor” (econômico) das línguas, elementos já abordados neste e em capítulos precedentes, e que fazem com que interpretemos que se trata de mais uma *ideologia “bilinguística”*, que produz a elisão de um caminho andado, em direção da independência linguística e da autoria, especialmente pelas certificações que aqui estudamos.

Capítulo 4. A história do regional de Políticas Linguísticas de Integração: trajetórias conjuntas na certificação.

Este capítulo tem como propósito apresentar uma reconstrução histórica da trama de relações que possibilitou a formação de uma rede de pesquisa, intercâmbio e avaliação, que sustenta a cooperação entre as equipes do Celpe-Bras e o CELU até hoje. Em linha com o expressado nos capítulos anteriores e analisados os contextos políticos nos quais se desenvolvem ambas as Políticas Linguísticas de Integração, torna-se necessário avançar no conhecimento desses instrumentos e como foi que chegaram a ter um construto comum e um modelo muito similar de implementação da avaliação de ambas as línguas. Se faz preciso estabelecer a ponte entre os fatos históricos externos, representados pelos contextos nacionais e supranacionais descritos nos capítulos anteriores, e os internos aos processos de elaboração, implementação e colaboração entre os instrumentos de avaliação que tratamos e que se relacionam com as avaliações internacionais de línguas e as especificidades de cada objeto analisado.

Chamou a nossa atenção como o fato de ambos os exames compartilharem o construto é visto como uma evidência de reconhecimento e legitimação do Celpe-Bras, como lemos em Diniz (2012):

Outra evidência do crescimento e reconhecimento do exame é o fato de que seus pressupostos teóricos orientaram a criação do Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), desenvolvido por um consórcio entre universidades argentinas (DINIZ, 2012, p. 6)

E se fala do Celpe-Bras como “inspirador de exames para outras línguas”, como escrevera a Gestão da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira⁶³ (2018), mas ainda não contamos com uma explicação detalhada de como esse processo aconteceu, se se trata da transposição de uma proposta diante das evidências do seu sucesso, se é mais uma das manifestações da influência geopolítica do Brasil na região, ou se foi uma construção de laços de diferentes

63 Nota pública sobre o cancelamento da aplicação da primeira edição de 2018 do Exame Celpe-Bras, Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, Londrina, 04 de abril de 2018. Em https://m.facebook.com/nt/screen/?params=%7B%22note_id%22%3A470433490520893%7D&path=%2Fnotes%2F&_rdr

ordens (acadêmicas, teóricas, políticas, pessoais, etc.) que levaram a que existisse essa comunhão no construto e semelhanças na aplicação. Para ir além das coincidências superficiais é que realizamos esta pesquisa. Na busca pela compreensão desta realidade é que surgiram as interrogações sobre as diversas demandas que deram origem a ambas as certificações, sobre os momentos históricos onde se produziu o nascimento de cada exame, sobre quando começou a colaboração, sobre quem tinha a capacidade para tomar as decisões, sobre quem orientou tecnicamente o desenvolvimento de cada proposta e quem desde o político, e como esse desenvolvimento deu lugar ao atual funcionamento, que responde a novas realidades e enfrenta novos desafios. Para responder a esses diversos aspectos sobre os quais nos perguntamos, começamos buscando em diversas fontes bibliográficas, documentos oficiais, artigos científicos, teses, dissertações e outras publicações referidas às certificações. Estas fontes revelaram-se ricas, mas insuficientes para conhecer as nuances dos acontecimentos e as intenções das pessoas que agiram politicamente, tanto desde os governos como desde as outras instituições envolvidas.

Sendo um dos nossos propósitos descrever os nexos entre as propostas institucionais e a atuação das pessoas que fazem acontecer a política, fomos entrevistar a diversos protagonistas do CELU e o Celpe-Bras, com diferente grau de responsabilidade, que colaboraram relatando em primeira pessoa suas atuações como decisores, membros de comissões técnicas, responsáveis de sedes, avaliadores, ou participantes de momentos-chave na evolução das propostas aqui estudadas.

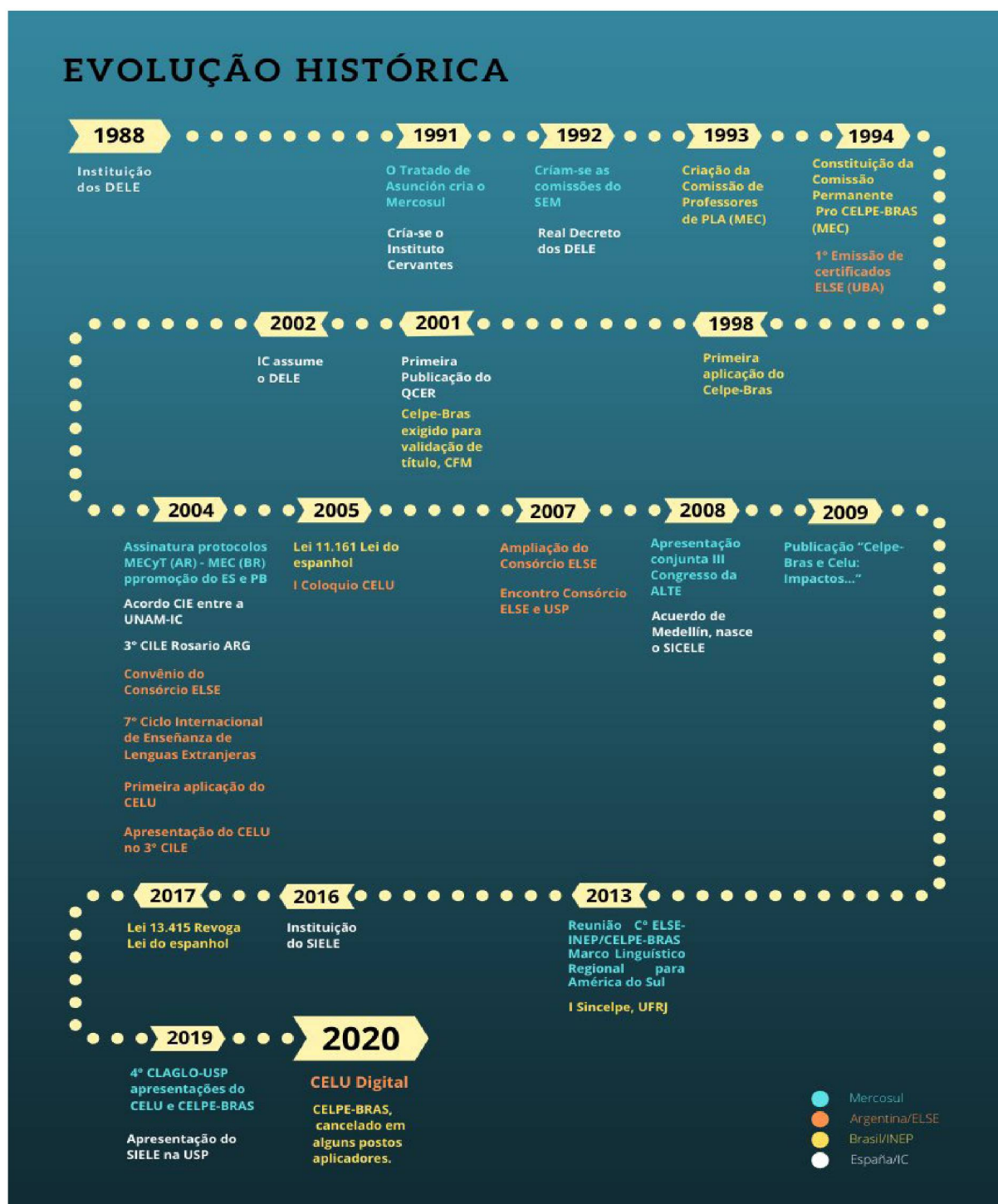
Ao pôr em diálogo as fontes, é possível perceber quanto estão imbricadas as vidas das pessoas que assumem, em cada lugar, alguma responsabilidade, com os aspectos da política exercida desde os âmbitos superiores, como os ministérios de Educação ou Relações Exteriores e órgãos supranacionais, até os mais locais, como as Universidades e centros avaliadores. Por trás de cada assinatura de lei, portaria, resolução, existe uma história que remete a equipes de pessoas que pesquisam, exercem a docência, vivem sua profissão, e também a quem exerce a função representativa e executiva em diferentes instituições. Nos casos aos que nos

referimos, podemos observar que, entre os entrevistados, existe um elevado grau de envolvimento pessoal com as políticas que estudamos, e que, em muitas ocasiões, é esse investimento individual o que mantém em pé o andamento do CELU no Brasil e outras políticas conexas. É por isso que prestamos especial atenção aos depoimentos, de maneira a complementar a informação sobre o percurso das certificações e também fazer jus às trajetórias individuais dos participantes da pesquisa.

O capítulo está organizado de acordo com uma linha do tempo [fig. nº 1] que começa com a instituição na Espanha dos Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE) e vai até a criação, na Argentina, do CELU Digital em 2020, passando pela conformação da primeira comissão técnica do Celpe-Bras, o início das certificações de idiomas no Laboratório de idiomas da UBA, as primeiras colaborações entre comissões e a criação e aplicação do CELU. Começaremos descrevendo a avaliação internacional de língua espanhola desde os primeiros passos até chegar ao SIELE, para continuar expondo os contextos socio-político e acadêmico que deram origem às duas certificações sul-americanas, e seu papel no MERCOSUL Educativo. Em seguida, falamos sobre as trajetórias particulares do Celpe-Bras e do CELU, desde o nascimento até o momento em que se produziu o encontro e a colaboração. Posteriormente, analisamos os compromissos regionais estabelecidos em matéria de certificação e ensino de línguas segundas e adicionais, junto a algumas particularidades da situação do espanhol no Brasil. O capítulo continua relatando as diferentes instâncias de intercâmbio Argentina-Brasil durante a primeira década de crescimento do número de sedes CELU no Brasil e a atuação das Comissões Técnicas e o Consórcio ELSE em diversos encontros. Descrevemos depois o nascimento de duas das sedes, a da USP e a do ICBA que mereceram tratamento diferenciado por dar impulso à rede nos primeiros anos. Continuamos abordando a nova realidade institucional do Consorcio ELSE-CIN a partir do ingresso na órbita do Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). No apartado que lhe segue exploramos a atualidade do CELU no Brasil por meio da apresentação das entrevistas aos referentes territoriais no Brasil, agrupando as temáticas comuns e expondo as de maior interesse para o futuro da certificação e do ensino do espanhol

no Brasil. Nas conclusões parciais, refletimos sobre a política brasileira, tanto linguística quanto de Ensino Superior, a migração estudantil e seu impacto sobre o sistema universitário argentino, e as ações de Política Linguística em que está envolvido o CELU e suas sedes brasileiras, desde uma perspectiva glotopolítica.

Figura 1 Linha do tempo com a evolução histórica do Celpe-Bras e o CELU e os eventos relevantes sobre avaliação e certificação de línguas nos âmbitos nacionais, regional, e internacional. Fuentes: web sites oficiais Instituto Cervantes, CELU, Boletín Oficial del Estado, INEP, UNAM, Diário Oficial da União, MEC, SEM, Fundación El Libro, e Schlatter et. al (2009), Documento Base Celpe-Bras (2020).



4.1 As certificações de língua espanhola com projeção pan-hispânica.

Nesta seção abordamos as certificações de língua espanhola que foram elaboradas desde a Espanha a partir da década de 1980, pela importância que adquirem como expressão da hispanofonia. Como veremos, desde sua criação, acompanharam a política linguística espanhola, e foram, desde o primeiro DELE até a aparição do SIELE, matéria de conflito, de adesão, de críticas ou elogios por parte dos diferentes atores institucionais da América Latina. A proximidade ou a distância com que se posicionou cada um desses atores e as ações que foram geradas como consequência desses posicionamentos foram gerando, ao longo dos anos, diferentes propostas entre os coletivos que atuam na avaliação de línguas, principalmente as Universidades, apoiadas pela ação do Estado e organismos supranacionais. Assim veremos como, desde cedo, houve movimentos na Argentina em direção a conservar sua independência, que se formalizaram na criação do CELU, e que, ao mesmo tempo, este país sediou duas vezes, em um período de 15 anos, o Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), e sua Universidade mais importante ingressou no SIELE.

A seguir começamos com a primeira iniciativa do Estado espanhol, os DELE.

4.1.1 A instituição dos Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)

No ano 1988, dez anos depois de assinada a Constituição do novo período democrático e de restauração monárquica espanhola, e passado somente um ano e meio do seu ingresso efetivo à Comunidade Econômica Europeia, publicou-se o Real Decreto 826/1988,⁶⁴ “por el que se establecen Diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera.” os Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE), como uma das ações visando impulsionar a difusão internacional da língua espanhola. Na justificativa de dito Decreto se exprimia que, La difusión de la propia lengua ha sido generalmente considerada por diversos países como una actividad de la mayor importancia encaminada al fomento de la presencia exterior de

64 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1988-18767>

su cultura, a la consolidación y ampliación de sus contactos con otros pueblos y a la potenciación de sus intercambios científicos, tecnológicos y socioeconómicos. Consecuentemente, los más destacados países de *nuestro entorno cultural* han venido desarrollando desde hace tiempo sistemáticos y sostenidos esfuerzos en esa dirección. Aunque también entre nosotros la difusión de la lengua española ha sido, de antiguo, objeto de preocupación, las medidas adoptadas para ello no han tenido la necesaria entidad ni la suficiente continuidad, por lo que los resultados obtenidos no han sido del todo satisfactorios.

Es mucho, en consecuencia, lo que se puede hacer para mejorarlos, más aún si tenemos en cuenta que el interés en el mundo actual por conocer el español es notorio y aun creciente. A ese interés no es ajeno el volumen, el potencial de crecimiento y el dinamismo de la población hispano parlante, uno de los mayores grupos lingüísticos de la humanidad.

La oportunidad de impulsar su difusión se acrecienta, además, al convertirse nuestra lengua en una de las oficiales de la Comunidad Económica Europea, además de serlo, ya tradicionalmente, de otros foros y organizaciones internacionales.

El conjunto de razones expuestas aconseja poner en marcha diversas acciones en ese sentido, comenzando por las más urgentes y necesarias para establecer fundamentos sólidos y seguros a la acción del Estado en esta materia.

La primera de ellas es la de crear Diplomas acreditativos del conocimiento de la lengua española, así como establecer un sistema homogéneo de los mecanismos de comprobación del mismo en sus distintos niveles. La necesidad de que tales Diplomas alcancen el máximo reconocimiento nacional e internacional, la experiencia comparada de lo que han hecho otros países, (...) aconsejan regular esta materia a través del presente Real Decreto. (ESPAÑA, 1988, BOE 181 p. 23426) (grifos nossos)

Nessa justificativa podemos ver que a política linguística que nascia nesse momento tentava inserir-se internacionalmente e, sobretudo, no âmbito europeu, seu “entorno cultural”, e já é possível reconhecer argumentos típicos que se repetirão ao longo da sua evolução, durante os anos posteriores:

- o interesse mundial pela língua espanhola;
- a atenção de um mercado global hispanofalante e a força do seu volume;
- o ingresso pleno na Europa depois de anos de marginalização.

A implementação da avaliação padronizada e de nível internacional foi o primeiro passo, tal e como exprimido no documento. Anteriormente, em 1987, a Universidad de Salamanca (USAL) desenvolveu Diploma de español de la Universidad de Salamanca (D.E.U.S.), aplicado por primeira vez em 1988, nesse mesmo ano criou-se o Certificado de español de la Universidad de Salamanca (C.E.U.S.), aplicado a partir de 1990, e em 1989 a mesma universidade criou a Sociedad de Cursos Internacionales⁶⁵. O Ministério de Educação espanhol assinou um convênio com a USAL em 1991 para se responsabilizar pela elaboração e qualificação dos exames para a obtenção dos DELE. Nesse mesmo ano, um antes das celebrações dos 500 anos do “descobrimento” europeu de América⁶⁶, o Reino de Espanha criou o Instituto Cervantes (IC), que assumiu a gestão da política linguística exterior espanhola. Em 1992, já em virtude da difusão da proposta DELE, o Real Decreto 1/1992 modifica a estrutura das certificações, aparecendo três níveis: um diploma elementar, o Certificado Inicial de Español como Lengua Extranjera, o Diploma básico de español como lengua extranjera, e o Diploma superior de español como lengua extranjera. No ano 2002, pelo Real Decreto 1137/2002, atribuiu-se ao IC as competências relativas à direção académica, administrativa e económica dos diplomas. A Universidade de Salamanca continua como parceira, assessorando no desenho das avaliações, e também como parte do SIELE. Estas ações de parte da Espanha foram seguidas com atenção em Hispano América, e no caso argentino referenciavam-se nas propostas da recém criada (1989) Association of Language Testers in Europe (ALTE) que começou com a associação entre Salamanca e a Universidade de Cambridge (Reino Unido). Um fato de importância foi a publicação do Quadro Comum de Referência Europeu para as línguas (QCER) (CEFR em

⁶⁵ <https://cursosinternacionales.usal.es/en>

⁶⁶ A justificativa do Real Decreto da criação do IC termina com estas palavras :“ningún momento podría alcanzar mayor fuerza simbólica que el de las vísperas de 1992, año del V Centenario de la publicación de la Gramática de Nebrija y de la transformación del castellano en lengua universal.”

inglês, MCER em espanhol) em 2001, e sua posterior tradução ao espanhol a cargo do IC. A partir desse momento as avaliações de línguas na Europa, e rapidamente no mundo, começaram a referenciar-se no QCER, o que fez com que os DELE mudassem mais uma vez suas escalas e modos de avaliar por níveis, mediante o Real Decreto 64/2008, que adaptou os diplomas aos seis níveis do Quadro (DELE A1, A2, B1, B2, C1, C2). Em Argentina o CELU, sem se referenciar diretamente, coloca hoje na certificação uma legenda com a equivalência entre o nível atingido e os níveis do QCER, e outros exames latino-americanos⁶⁷ estabelecem suas equivalências. Durante este processo de consolidação dos DELE notamos como, progressivamente, o Instituto Cervantes vai assumindo o comando, o que é uma evidência da importância que este organismo público foi ganhando na Política Linguística Exterior espanhola, e também de como as certificações começaram a ganhar espaço dentro dessa política. Em 2004, o mesmo em que se publicou em Madrid a Nueva Política Lingüística Panhispánica, foi organizado o III Congreso Internacional de la Lengua Española, na cidade de Rosario, Argentina. Nesse evento, já se expressaram vozes a favor de uma “unificação” das certificações no mundo da hispanofonia. O então presidente da RAE, Víctor García de la Concha disse, no seu discurso de abertura:

[...] cada país hispano hablante está llamado a enseñar español, su variante española a todo el mundo, pero qué sueño tan estupendo si todos pudiéramos confluír en un diploma unitario que llevara *el respaldo de todos*, con la enseñanza de cada uno en las áreas que le son propias, en las áreas que le están más cercanas. Pienso, por ejemplo, en la *relación de Argentina hacia Brasil*, también hacia los Estados Unidos, pero si el diploma fuera un *diploma unitario*, un diploma como los de Oxford o Cambridge etcétera, que tuviera ese respaldo que todos concedemos porque todos en definitiva somos copartícipes, somos *condueños de un patrimonio común* que es el patrimonio de la lengua. En ese sentido se hablará de la certificación de la competencia lingüística en español como lengua extranjera hacia un *enfoque hispánico* del sistema.⁶⁸ (GARCÍA DE LA CONCHA, 2004 em <https://congresosdelalengua.es/rosario/default.htm>)

67 Os exames sobre os quais falamos são o CELA e o EXELEAA da Universidad Autónoma de México (UNAM), o primeiro válido no México e o segundo com mais abrangência na América do Norte e Coreia.

68 Fala de abertura do III CILE de Víctor García de la Concha, em Buenos Aires, 13/08/2004. Disponível em <https://congresosdelalengua.es/rosario/default.htm> Acesso 21/12/2020

Mais uma vez lemos aqui declarações com o tom conciliador e abrangente da hispanofonia, com a apelação a um “todos” impreciso e a repetição dos “coproprietários” do “patrimônio comum” que é a língua, ideologemas constantes do discurso pan-hispânico. Os exemplos que cita, Oxford⁶⁹ e Cambridge⁷⁰, têm a característica de serem certificações diferentes e rivais, com o prestígio sustentado na história de ambas instituições, mas concorrentes entre elas e com outras certificações do mundo anglo, um cenário muito diferente ao que estava propondo de la Concha, mas que anunciava a estratégia que viria a cristalizar primeiro no Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera (SICELE) em 2008 e depois no Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) em 2016. Essa estratégia foi a acumulação de convênios com instituições universitárias do mundo de fala espanhola, uma vez criada a associação entre a Universidad de Salamanca (USAL), a Universidade Autónoma de México (UNAM), a Universidad de Buenos Aires (UBA), junto ao Instituto Cervantes, para gerenciar a os exames. Sobre esse tema voltaremos na seção seguinte, ao tratar brevemente sobre a incorporação da UBA. Um detalhe que chamou a atenção da alocução é o uso que presidente da RAE faz da preposição “hacia” (“para”) ao falar das relações da Argentina com outros países. Entendemos que as relações internacionais se estabelecem “entre” países, numa situação de paridade ou, ao menos, existe um pressuposto de reciprocidade e diálogo. A relação entre Argentina e Brasil, no tocante à avaliação de línguas, tem sido de cooperação, segundo buscamos mostrar neste trabalho. García de la Concha e a instituição que preside, no entanto, parecem entender essas relações como unilaterais, e os países americanos seriam os centros desde onde se irradiaria ou se difundiria, uma vez concertada, a mesma política unificada. O policentrismo da língua (RAE, 2004) seria, então, uma multiplicação dos centros de reprodução do panhispanismo, e não a sua diversificação. Continuando com o III Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), o congresso contou com várias seções, e uma delas, a terceira, titulada “Español internacional e internacionalización del español”⁷¹, continha uma série de apresentações agrupada

69 Consultar https://elt.oup.com/feature/global/oxford_test_of_english/?cc=br&sellLanguage=pt

70 Consultar <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/>

71 Ver <https://congresosdelalengua.es/rosario/paneles-ponencias/internacional/default.htm> último acesso 22/12/2020

sob o nome “La certificación de la competencia lingüística en español como lengua extranjera. Hacia un enfoque hispánico del sistema”⁷². Nos títulos das apresentações percebe-se a orientação “panhispánica e consensual” com que tinha sido organizada a mesa: “Estándares y calidad en la elaboración y administración de pruebas y exámenes. Criterios mínimos para el reconocimiento y la comparabilidad”, “Hacia una certificación concertada”, “El Instituto Cervantes y los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)”. A maioria dos expositores estavam vinculados ao IC com a exceção da Dra. Silvia Prati, que apresentou “La certificación de la competencia lingüística de en la Argentina, necesidades y desarrollos” onde apresentou aspectos do desenvolvimento do recém nascido CELU, que tinha sido aplicado pela primeira vez meses antes. Destacamos que nesse tempo já estavam sendo aplicadas outras avaliações padronizadas além do DELE, como o Examen de Posesión de Lengua Española (EPLE) da UNAM, iniciada em 1997, além das avaliações que costumavam acontecer localmente nas universidades, com propósitos mais restritos, aos que o Instituto apontava a unificar dentro de um sistema de avaliação. A apresentação de Silvia Prati foi discordante porque colocou a ênfase nas necessidades locais, nas experiências da UBA, no contexto regional do Mercosul e a colaboração com o Celpe-Bras. Isto evidencia-se com nitidez ao ler os subtítulos do texto: “Los solicitantes y el tipo de certificación requerida”, “El papel de las instituciones”, “Los certificados de la Universidad de Buenos Aires”, “Un certificado oficial para el Mercosur”, “La política lingüística para el Mercosur”, “Un examen: el desarrollo de un área”. Ou seja, a internacionalização passava pela incorporação a um contexto regional definido, com demandas específicas, e que não buscava a integração a uma política macro, e ainda se referenciava numa avaliação que tinha nascido num país que não tinha língua oficial espanhola, algo impensado para a linha que marcava o III CILE. O consórcio que gestionava esta certificação nunca rejeitou a ideia de integrar um conjunto mais amplo, mas marcou que isto não

72 Também em outra mesa apresentou-se “Hacia una propuesta de un modelo de examen para el Certificado Internacional del Español” que continha os avanços de cooperação entre a USAL e a UNAM para um exame unificado. Ver <https://congresosdelalengua.es/rosario/paneles-ponencias/internacional/jurado-pulido.htm> último acesso 22/12/2020

era necessário nem desejável. Voltaremos a essa apresentação na seção dedicada ao contexto do Mercosul.

4.1.2 Os novos sistemas do IC

O rumo que tomava a política de certificações do Instituto Cervantes ficou claro desde o congresso rosarino, e daí para frente diferentes fatos foram consolidando essa orientação de tutela sobre as avaliações, com a conformação do Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera (SICELE) em 2008, que atualmente agrupa 39 instituições de 6 países diferentes⁷³ e aspira exercer um controle de qualidade⁷⁴, e do Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), em 2016, que modificou o conceito e a modalidade de avaliação tal e como vinha acontecendo até esse momento, nos moldes tecnológicos digitais que se fizeram possíveis ao incorporar na gestão a Telefónica Educación Digital. Este último projeto sustenta-se, como já falamos, na capacidade que teve o IC para aglutinar universidades e diversas instituições, uma vez estabelecido o sistema com vértices em Salamanca, Madrid, México e Buenos Aires. No site oficial SIELE lemos que:

SIELE cuenta con más de 75 universidades asociadas presentes en los 22 países de Iberoamérica, Canadá, China y Corea del Sur que colaboran en la investigación de la enseñanza del español, respaldan la calidad del contenido y aportan materiales didácticos innovadores. (SIELE, <https://siele.org/web/guest/instituciones-asociadas>)

Sobre esta afirmação, temos que dizer que o número se apresenta em princípio impactante, mas devemos saber diferenciar o apoio dessas universidades, um ato institucional executado por um convênio com autoridades acadêmicas, de uma real colaboração, e também a grande diferença entre instituições da trajetória do Instituto Caro y Cuervo de Colombia e, por exemplo, a Universidade Blas Pascal

73 Consultar <https://asociacionsicele.org/es/node/6> último acesso 22/12/2020

74 Segundo o site oficial “Los estándares de calidad SICELE definen prácticas adecuadas en el desarrollo de las diferentes actividades y procesos implicados en los sistemas de certificación lingüística y se organizan en cuatro grandes apartados: Proceso de elaboración y desarrollo del examen, Dispositivo de gestión y administración de las pruebas de examen, Calificación y análisis de resultados, Información a los usuarios.” Cf. em <https://asociacionsicele.org/es/node/78>

de Argentina, que não conta sequer com a carreira de Letras Vernáculas entre sua oferta de cursos. O que o SIELE exhibe ao enfatizar os números é a força da acumulação de apoios, mas o prestígio não poderia ser atingido sem a presença da “Universidad de la lengua española”, como se autodenomina Salamanca, nem de sua colaboradora, a gigante Universidad Autónoma de México. Estas Universidades, Telefónica Educación Digital e o IC tinham o SIELE pronto em 2015 e assim foi anunciado no jornal *El País*, na edição brasileira⁷⁵, em junho desse ano, com o sugestivo título “Espanhol terá seu Toefl, e o Brasil vai superar os EUA em locais de exame”. No corpo da notícia escreviam:

A iniciativa foi desenvolvida em conjunto pelo Instituto Cervantes (90 centros em 44 países), a Universidade Nacional Autónoma do México (a maior de língua espanhola) e a Universidade de Salamanca (a mais antiga). O teste começará no início do próximo ano acadêmico, e com um nível de exigência muito alto. (EL PAÍS, 01/07/2015)

Duas observações sobre este excerto são: a primeira, a insistência nos números e a necessidade de reforço do prestígio das universidades (“a maior”, “a mais antiga”), e a segunda é a ausência da Universidad de Buenos Aires, fato que ainda era possível constatar em janeiro de 2016 nas notícias do próprio SIELE, no seu site oficial:

El proyecto ha sido creado de forma conjunta por el Instituto Cervantes, presente en 90 ciudades de 43 países y que constituye la más importante organización internacional dedicada a la enseñanza del español; la UNAM, que es la mayor universidad del mundo hispánico y que dispone del prestigioso Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), fundado en 1921; y la Universidad de Salamanca, fundada en el siglo XIII y que ya en 1929 creó los Cursos Internacionales, por los que pasan unos 7.500 alumnos anuales de los cinco continentes. (SIELE, <https://siele.org>)

De novo, aparece o apelo aos números e à história, esta com mais intensidade. Interpretamos isto como um uso ideológico das magnitudes, já que nossas mentes ficam sem possibilidade de contrastar e comparar essas cifras e períodos de tempo com nossa vida real, posto que ninguém é capaz de imaginar “7500 alunos anuais dos cinco continentes” ou conservar memórias pessoais de cem anos atrás e estabelecer comparações com a atualidade. Referir-se a datas antigas

75 Consultar https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/01/cultura/1435724745_571271.html último acesso 22/12/2020

parece ser uma forma de exibir algo de *pátina*, um termo que McCracken (apud Appadurai, 1996, p. 107) propôs “para tratar a propriedade de coisas cuja idade se torna um indicador-chave de estatuto elevado”. Também, como vemos, até essa data UBA continuava ausente das enumerações institucionais, evidenciando que não teve participação no desenvolvimento do sistema, ao menos no seu início. A resolução do Conselho Superior que aprovou seu ingresso⁷⁶ em 2016 diz no seu anexo:

I.- Que el Instituto Cervantes, la UNAM y la USAL han firmado un Acuerdo Especifico de Colaboración para la creación de un Servicio Internacional de Evaluacion de la Lennua Espaiola (SIELE).

II.- Que, de conformidad con lo previsto en la clausula octava del Acuerdo, las Instituciones Titulares han manifestado desde el principio la voluntad de promover la colaboración en el Proyecto de otras instituciones que puedan contribuir a su realización y desarrollo, y en el marco de dicho propósito, invitar a la Universidad de Buenos Aires a adherirse al Acuerdo en su integridad, como si de una Institución Titular *ab initio* se tratara

III.- Que es interés de la Universidad de Buenos Aires incorporarse al Proyecto SIELE en su total dimensión, asumiendo la condición de Institución Titular. (EXP-UBA, Res. 18943/2016, p. 304, 305)

Interessa-nos expor o fato da incorporação da UBA como titular dentro do SIELE, mas sem anunciar a participação do seu Laboratorio de Idiomas nem do Instituto de Lingüística da Facultad de Filosofía y Letras, como sim fizeram mencionando ao CEPE da UNAM. Isto levanta as questões sobre a real intenção do Sistema ao aceitar a titularidade da UBA, e qual o grau de participação dessa universidade na confecção e desenho das provas, posto que os profissionais dessa casa desenvolvem suas atividades ligados diretamente às certificações do Laboratório e do CELU. De fato, quem aparece representando a UBA nos eventos do SIELE ou assinando declarações conjuntas são pessoas vinculadas à Secretaria Acadêmica e à Reitoria, e nunca alguém ligado ao ensino e avaliação de idiomas. Percebemos isto como um indicativo de que a adesão foi buscada para beneficiar-se do prestígio da Instituição, usando seu selo por meio do compromisso político das autoridades. Por outra parte, reforça-se assim a utilização de mais uma magnitude,

76 Sobre as consequências e repercussões desta resolução para o interior da Argentina e do Consorcio ELSE avançaremos em outra seção.

como é a extensão e abrangência geográfica, que permite fechar como vértice no extremo Sul do mapa o triângulo do Atlântico. Dessa maneira, são contabilizados não somente pessoas, universidades, anos, e dinheiro, mas também quilômetros, e reconstrói-se o mapa da comunidade hispano-americana, que coincide com o do antigo império. O que exprime isto seria a noção de que quanto mais instituições, anos, pessoas, variedades e/ou maior extensão, abrangência, representatividade melhor seria a proposta, o que, a priori, carece de sustento ou evidências.

A qualidade de uma prova e seus benefícios deveria sustentar-se na solidez do seu construto, resultados de testes de validade e confiabilidade. É enganoso afirmar que “La excelencia de estas instituciones es una de las claves en la fiabilidad y el prestigio académico de SIELE”⁷⁷ posto que a confiabilidade é um termo técnico, ela é “a medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos candidatos em duas administrações (reais ou simuladas) do mesmo teste” (QCER, 2001, p. 243); isto é, espera-se que um indivíduo alcance o mesmo resultado independentemente do local em que este respondeu ao teste. Do modo como se constrói a argumentação no site oficial SIELE, no entanto, o prestígio não se deve à qualidade da proposta, que recém começava a andar. A grandiosidade dos números, em todo caso, demonstra a força do grupo que o lidera, sua capacidade de somar vontades e apoios. Assim cria-se uma ilusão que faz parte da operação para que um sistema de avaliação recém-nascido, e que ainda deve provar sua eficácia e utilidade, se aproprie do prestígio das instituições que o conformam. Trata-se de uma operação de posicionamento de marca ou *branding*. Duchêne e Heller (2012, p. 10-11) comentam sobre o uso de escrituras características, de nomes icônicos de pessoas, lugares ou coisas; ou pequenas peças de texto como parte do esforço para impor uma marca e obter lucro disso. Pensemos então sobre o uso que se faz dos nomes Salamanca, UNAM e UBA, e também podemos citar outra operação nesse sentido, de tipo visual. A marca gráfica, a logo do SIELE, inclui a “virgulilla”, o típico símbolo do Ñ associado à língua espanhola como ícone, e a isologo utiliza um degradê de cores que vão do amarelo para o vermelho, as cores da bandeira do Reino de

77 Fonte: <https://siele.org/web/guest/instituciones-asociadas>

Espanha. O uso destes recursos nacionais está descrito por Duchêne e Heller (2016) desta maneira:

[...] os recursos semióticos produzidos pelo nacionalismo característico do capitalismo industrial (tais como bandeiras, a distinção entre variedades linguísticas padrão e vernáculas, trajes tradicionais, personagens heróicos ou icônicos e formas de alta cultura popular) são mobilizados em atividades econômicas para criar nichos de mercado ou agregam valor aos produtos ou são mobilizados como produtos em si. (DUCHÊNE e HELLER, 2016 p.143)

No caso aludido, o primeiro é um ícone de amplo uso distintivo entre os hispanofalantes, no entanto, associado às cores nacionais de Espanha, parece uma apropriação indevida para o pretenso espírito de amplitude, pluralidade e concórdia do panhispanismo. Parece mais uma forma de marcação que representa a norma padrão, já que até a seleção de futebol espanhola é apelidada “La roja”. Inclusive parece ser uma provocação para quem, como quem escreve, foi escolarizado na Argentina e entonou nos atos comemorativos a popular *Marcha de San Lorenzo*, que conta a história da primeira batalha pela Independência, e num dos seus versos diz “*avanza el enemigo, a paso redoblado, y al viento desplegado su rojo pabellón*”. Dito de outra maneira, a escolha das cores nos excluiria, simbolicamente, aos não espanholes.

Fechamos este apartado destacando que a ideia de um *Servicio Internacional* único para a avaliação da língua espanhola a interpretamos como funcional à ideologia linguística hispanófono (DEL VALLE, 2007) do espanhol como língua de encontro, como língua global e com referência à imaginada comunidade pan-hispânica, e como recurso econômico. Os critérios mercadológicos adotados pelo SIELE foram enfatizados pelos nossos entrevistados, e contrastados com outros exames. No próximo apartado, colocaremos o foco no contexto sul-americano e o desenvolvimento das outras certificações de línguas.

4.2 O contexto regional sul-americano

As certificações internacionais de línguas no contexto brasileiro e argentino começaram a ser desenvolvidas num período particular da história da região,

quando se observou uma virada política de abertura ao mundo, moldado pelo Consenso de Washington. Os efeitos dessas políticas, orientadas pelo consenso neoliberal, continuaram sentindo-se ainda anos depois, quando já tinha acontecido a virada chamada “ciclo progressista latino-americano”⁷⁸, sobretudo no tocante às privatizações das empresas públicas de serviços, que, apesar da mudança ideológica, conservaram o mesmo status, e às políticas compensatórias adotadas para a população mais desfavorecida, que seguiram as recomendações do Banco Mundial durante o período 2003-2015. A Declaração de Iguazu, de 1985, significou o abandono da desconfiança e as suspeitas mútuas⁷⁹ no relacionamento entre Argentina e Brasil, colocando as bases do entendimento para o que seria posteriormente o Mercosul. Começou assim um processo de colaboração que visava a consolidação das recém recuperadas democracias, a reinserção dos países no cenário mundial e uma revisão, diante das dificuldades econômicas da época, do que seria o desenvolvimento da região. Em 1991, na data em que foi assinado o Tratado de Asunción, os presidentes de ambos os países eram Fernando Collor de Melo e Carlos Menem, que tiveram uma visão diferente dos seus antecessores, José Sarney e Raúl Alfonsín, sobre qual devia ser o papel desta aliança para a região. Interessa-nos neste apartado destacar que o forte direcionamento para a abertura das economias e a inserção internacional no mundo do “discurso único” capitalista e global geraram algumas demandas que impactaram nos nossos objetos de estudo. A busca de inserção internacional dos anos 1990 trouxe muitas mudanças em setores da educação e da economia que impulsaram duas esferas de atuação que impactaram diretamente no ensino e na certificação de línguas: a intensificação de fluxos de acadêmicos (professores e estudantes) entre as universidades da região e

78 Existe consenso nas Ciências Sociais em chamar assim o período entre 1998 e 2016 em América Latina, inaugurado pelo ascenso ao poder de Hugo Chávez na Venezuela e finalizado com o golpe a Dilma Roussef no Brasil, e que teve seu auge durante o Foro Social Mundial de Porto Alegre (2001) e a IV Cumbre las Américas de Mar del Plata (2005). Sobre o período e suas fases ver REGALADO, Roberto (comp.) **El ciclo progresista en América Latina**. Partido del Trabajo, México, 2019. Sobre a Cumbre ver DE LA CUEVA, Héctor. *Mar del Plata: el ALCA no pasó Una victoria de la Cumbre de los Pueblos*. OSAL, año VI, no. 18. CLACSO, Buenos Aires, Argentina: enero. 2006.

79 Junto com a declaração de intenção de integração regional, rumo à constituição de um Mercado Comum, se assinaram vários protocolos de cooperação, entre os quais se incluiu um acordo de uso pacífico da tecnologia nuclear, o que se interpreta como o fim da hipótese de conflito militar entre os países limítrofes.

com o mundo afora e a maior presença de trabalhadores e executivos de empresas internacionais de diversas origens nas nossas cidades. Estas duas circunstâncias, principalmente, fizeram com que se começasse a dar mais atenção para o ensino das línguas nacionais como línguas adicionais ou estrangeiras e para sua avaliação e certificação, de um jeito diferente do desenvolvido até esse momento. A recém gerada demanda veio a gerar uma nova etapa nos campos da docência e da pesquisa tanto do Português Língua Adicional (PLA), quanto do Espanhol Língua Segunda e Estrangeira (ELSE). Um salto de qualidade que começou impulsionado pela convocatória, em 1993, da primeira comissão técnica visando a criação de um exame para a avaliação de Português Brasileiro para estudantes universitários, principalmente diante do novo impulso dado aos Programas PEC-G e PEC-PG. Ao falar, numa entrevista, sobre os primeiros momentos da criação do Celpe-Bras, a Dra. Matilde Scaramucci, membro da Comissão técnica do exame, afirmava:

O exame foi criado com apenas dois níveis [...] Os dois níveis, num primeiro momento, pareciam atender às exigências e necessidades de certificação do *público-alvo, composto majoritariamente de alunos estrangeiros que vinham estudar em nossas universidades*. (SCARAMUCCI, entrevistada por SANTOS e DINIZ, 2019 p. 168)

Esse público inicial e em aumento também é mencionado no Documento Base do Celpe-Bras (BRASIL, 2020), onde lemos que a proposta buscava:

[...] oferecer um instrumento com potencial para *redirecionar o ensino de português, tanto no Brasil quanto no exterior, visto que exames de proficiência podem ser eficientes mecanismos de política linguística*. Essa motivação foi, juntamente com o atendimento das necessidades do público-alvo inicial – *estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras* –, responsável pela definição da natureza do Exame, de seus conteúdos, das habilidades avaliadas e dos pesos dados a cada uma delas. (BRASIL, INEP, 2020, p. 17)

Neste segundo excerto, além de confirmar-se quem era o público inicial do exame, aparece a menção à outra intenção que orientara o Celpe-Bras: redirecionar o ensino da língua portuguesa, entendendo o exame como instrumento de política linguística. Este segundo aspecto será abordado com mais detalhe na subseção seguinte. O que nos interessa destacar neste momento é que este início foi produto

da nova etapa na internacionalização do Ensino Superior, e, ao direcionar o nosso olhar para o CELU coincide nesse aspecto, e o acompanham outras circunstâncias.

A década de 1980 foi o começo da oferta de cursos de espanhol para estrangeiros na Argentina, e durante toda a década de 1990 muitas empresas de infraestrutura e serviços públicos, principalmente as das áreas de telefonia e comunicações, foram privatizadas e ficaram com as concessões em mãos de capitais estrangeiros, cujos gerentes e mandos médios não eram hispanofalantes. Em alguns casos, dada a pressa na incorporação de tecnologia, também chegaram à Argentina trabalhadores especializados. Assim foi que houve uma demanda crescente pelo ensino de espanhol entre esse público. As particularidades da economia do país nesse momento condicionavam o crescimento da internacionalização do Ensino Superior, posto que, fora dos intercâmbios via programas institucionais e/ou governamentais, a vinda de alunos estrangeiros estava condicionada pelo encarecimento do custo de vida, produto da paridade entre o dólar estadunidense e o peso argentino, apesar da gratuidade das Universidades. Essa situação estendeu-se até Dezembro de 2001, quando essa política tornou-se insustentável e deflagrou-se a revolta social, e, decorrente dela, a queda do então governo federal⁸⁰. É nesse contexto pré e pós crise, e diante da pressão e dos embates com o Instituto Cervantes, que nasce a necessidade e a ideia da criação de uma certificação argentina, como relata a Dra. Ariana:

Fue una idea que nació de urgencia, en el año 2000, cuando el Instituto Cervantes presionó de una manera muy fuerte para que la Universidad de Buenos Aires fuera sede evaluadora del DELE. [...] La primera meta era el DELE, que nosotros acatáramos el DELE, posteriormente salió lo del examen panhispánico. Entonces, en el año 2000 yo fui al Ministerio de Educación a proponer que hubiera un examen argentino de español. Ese examen recién se hizo en Noviembre de 2004. [...] con todas esas demoras, porque el año 2001 fue terrible en la Argentina porque fue el momento de la gran crisis, es decir, todo iba dificultando para que se pudieran regularizar los instrumentos, lo que estábamos queriendo hacer. [...] (Entrevista Dra. Ariana linhas 3-21)

80 Depois de perder as eleições legislativas, e no meio de uma gravíssima crise financeira, o Governo de Fernando De la Rúa chegou ao extremo de estabelecer restrições aos saques de dinheiro e transferências bancárias, conhecido como o “corralito”. A partir dali os protestos e saqueios e as mortes por repressão no país todo provocaram na renúncia do Presidente. Cf. <https://elpais.com/especiales/2016/crisis-2001-argentina/>

É para destacar desta fala o gesto glotopolítico de não ceder diante da pressão de um pan-hispanismo linguístico que estava gestando-se. Assumir a avaliação da língua espanhola desde o país foi um ato de reafirmação da independência, tanto no plano linguístico quanto institucional, e o primeiro passo para consolidar uma área que na Argentina ganhou identidade com o acrônimo ELSE, Español Lengua Segunda y Extranjera. O gesto também ganha importância porque, ao ser desafiada, a autoridade que pretende gerir a língua espanhola de maneira centralizada deve modificar em algum ponto suas ações. Nesse sentido, a Dra. Ariana avalia o processo da seguinte maneira:

[...] yo creo que fue un acto de independencia lingüística, si queremos ser más generales, que dio resultados, porque fue llevando a que nosotros pudiéramos hacer *nuestro propio desarrollo, que fuera muy solidario con Brasil, y que eso obligara, de alguna manera, a que el país, mas que el país las instituciones españolas que tienen bajo su responsabilidad el diseño de la política exterior lingüística de España, fueran haciendo ajustes sobre las movidas que nosotros íbamos haciendo*. Entonces creo que los dos problemas que nosotros teníamos, que era, por un lado que nuestros alumnos nos pedían una certificación, y por otro lado teníamos que defendernos de una avanzada, creo que para las dos cosas el CELU sirvió. Ahora, queríamos más, obviamente, queríamos mucho más. (Entrevista Dra. Ariana linhas 30-39) (grifo nosso)

Aqui, além dessa necessidade concreta de autoafirmação, aparece a menção à colaboração com o Brasil como uma das causas do incômodo que causou nos espanhóis a criação do CELU. Com já foi dito em um capítulo anterior, isso mexeu com o objetivo de expansão do pan-hispanismo no Brasil, e existia também a demanda política por uma maior integração de Argentina no Mercosul. O bloco estava avançando nos processos e dentro do Setor Educativo do Mercosul estavam assinando-se novos compromissos, depois de uma década (1989-1999) marcada pela orientação quase exclusivamente comercial. A Resolução Ministerial nº 919 que aprovou, em 2001, os lineamentos de acreditação e certificação do espanhol como língua estrangeira cita como fundamentos:

Que resulta prioritario afianzar y promover las posibilidades de *integración lingüística* como paso fundamental en la generación de *intercambios entre distintos países*.

Que la difusión de la lengua española es una importante herramienta para el desarrollo de la *política exterior en materia cultural y educativa, como parte de la estrategia política y comercial* que desarrolla la Cancillería Argentina en todo el mundo.

Que se hace necesario avanzar en la definición de *políticas culturales y educativas que garanticen los procesos de integración regional* en un marco de diversidad.

Que el Sector Educativo MERCOSUR ha estipulado metas, y la contraparte argentina ha adquirido *compromisos relativos a la enseñanza del español como lengua extranjera*.

Que se ha asumido el *compromiso de establecer mecanismos para el otorgamiento de certificaciones oficiales de conocimiento y uso de lengua española*.

Que para el otorgamiento de los mencionados certificados de conocimiento y uso del español como lengua extranjera se requiere contar con *instrumentos de evaluación confiables*.

Que, a tal efecto, es preciso disponer de *estándares nacionales* de conocimiento y uso por niveles del español como lengua extranjera que garanticen la validez de la evaluación. (ARGENTINA, MECyT y MREyC, 2001, Res. 919 Folio 1) (grifo nosso)

Várias considerações podem ser feitas sobre essa enumeração. A primeira tem a ver com, mais uma vez, o apelo à integração em geral e a aparição da *integração linguística* como mais uma proposta de integração, sem esclarecimentos sobre em que ela consiste e como pré-requisito para os intercâmbios entre países. Uma análise posterior de outras políticas linguísticas da época sugeriria que as tentativas foram para estabelecer o bilinguismo espanhol-português.

A segunda é que está escrito com clareza que se estava estabelecendo uma política linguística exterior, e que esta ia inserida na grande política e na estratégia comercial, uma característica que compartilharia com o Brasil desse período.

A terceira é que se deposita na política cultural e educativa a garantia do sucesso da integração regional. Isso é uma das chaves que deve chamar nossa atenção, porque, na virada da década, a construção de um senso de integração

regional, de uma comunidade, foi o projeto ideológico imperante, e a incorporação da política linguística exterior ao projeto é um gesto glotopolítico do qual as certificações fazem parte.

Por último, considerar que é expreso o reconhecimento de que a iniciativa da certificação nacional e consensualizada entre diversas universidades nasceu de compromissos internacionais, de onde decorreu a criação de estândares de avaliação e o instrumento concreto: a Certificación de Español Lengua y Uso. As metas que o Setor Educativo do Mercosul (SEM) estabeleceu a respeito ficaram escritas no planos trienal de 1998-2001:

4.1.3. Favorecimiento al aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR, mediante la aprobación de políticas adecuadas y el aprovechamiento del currículo escolar así como programas no convencionales para su enseñanza.

4.2.6. Promoción de una cultura de la evaluación, que incluya el intercambio de experiencias y el estímulo al establecimiento de indicadores comunes, que permitan conocer la evolución de la educación en el MERCOSUR. (MERCOSUR, Plan 1998-2001, p. 7 e 8)

E no período de 2001 a 2005:

- Tener consolidado la enseñanza sistemática del idioma oficial extranjero en todos los países.
- Tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués/ español), entre los países del MERCOSUR (MERCOSUR, Plan 2001-2005, p. 6)

Essas metas não foram cumpridas 100%, mas houve tímidos avanços, interrompidos pela crise do ano 2001 na Argentina, que impactou negativamente nas tarefas dos organismos públicos, obrigando a reavaliar as prioridades, relegando tudo que não fosse urgente para a recuperação econômica e do tecido social. A situação começou a ser revertida a partir do ano 2003, com novas eleições, e em 2004 começou a retomada social e econômica. Sobre a situação do campo do ensino de espanhol como língua segunda e estrangeira, numa apresentação do ano 2005, Leonor Acuña (2005) o resumia como o passo da iniciativa individual para a Política de Estado na Argentina:

La enseñanza de español como lengua extranjera se inició en la Argentina hace unos 20 años con el objeto de atender principalmente las necesidades de estudiantes que llegaban a nuestras universidades interesados en la literatura y en la política de Hispanoamérica y a profesionales de las empresas privatizadas.

En la actualidad la actividad se ha constituido en especialidad, aunque siempre a partir de la iniciativa individual. Existen instituciones públicas y privadas que dictan cursos individuales y grupales, capacitan docentes y preparan material didáctico.

Por primera en junio pasado, el Estado Argentino ha tomado una medida en relación con la enseñanza del español como lengua extranjera: se creó el examen CELU (Certificado de español: lengua y uso) y se firmaron acuerdos con el Brasil de reconocimiento recíproco de sus respectivos exámenes. (ACUÑA, 2005, p. 1)

A citada criação do CELU foi a concretização do projeto que teve início no ano 2001, escrito na Resolução 919/01 sobre os lineamentos, e o Convênio 395/01 entre o MECyT e as Universidades, em que as primeiras assumiram o compromisso de estabelecer o consórcio interuniversitário e o Ministério de aportar auxílio financeiro. O Convênio 180/04 finalmente estabeleceu o consórcio ELSE, e desse modo voltava-se a trilhar o caminho marcado pela agenda integracionista e estabelecia-se um novo compromisso do Estado com um campo que mudaria a partir da certificação.

A seguir veremos algumas características e fatos particulares de ambas as propostas separadamente.

4.3 Celpe-Bras e a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro

Na seção anterior, já tínhamos apontado a Internacionalização do Ensino Superior como o motor das certificações, e em particular, no caso brasileiro, da importância do Programa de Estudantes-Convênio tanto de Graduação (PEC-G) como de Pós Graduação (PEC-PG). Para corroborar esta afirmação recorreremos ao Acervo Celpe-Bras, onde na aba “História” lemos:

A motivação principal para a elaboração do Celpe-Bras foi a necessidade de criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de

intercâmbio, principalmente para os que se candidatavam ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), programa do MEC/MRE que oferece educação superior em universidades brasileiras a cidadãos de países em desenvolvimento que mantêm acordos educacionais e culturais com o Brasil.

A comissão entendeu que, para esses fins, tornava-se necessário propor uma certificação de uso da língua portuguesa para participar da vida na universidade, o que envolveria criar um instrumento de avaliação que aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil. (SCHLATTER, <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia>, 2014)

Dessa primeira afirmação, podemos destacar que, no seu início, a Certificação tinha fins específicos, mas que já na descrição era possível ver que, por sua utilidade, poderia ampliar seus usos futuros. Antes de continuar, é de nosso interesse revisar no que consiste e que evolução teve o programa que deu origem à demanda pela certificação. No site oficial da Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP) é apresentado o histórico do PEC-G:

A ideia da criação de um Programa de Governo para amparar estudantes de outros países adveio do incremento do número de estrangeiros no Brasil, na década de 1960, e das consequências que este fato trouxe para a regulamentação interna do status desses estudantes no Brasil. Havia necessidade de unificar as condições do intercâmbio estudantil e de garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades. Dessa forma, em 1965 foi lançado o primeiro Protocolo do PEC-G. Atualmente, o Programa é regido pelo Decreto Presidencial n. 7.948, publicado em 2013, que confere maior força jurídica ao regulamento do PEC-G.

Ao longo da última década, foram mais de 6.000 os selecionados pelo Programa. *A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes*, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola.

Na América Latina, a maior participação é de paraguaios, equatorianos e peruanos(...)

Na Ásia, os timorenses respondem pelo maior número de selecionados(...)

Atualmente, são 57 os países participantes no PEC-G, sendo 25 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia. Os cursos com o maior número de vagas oferecidas são *Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia*.

(BRASIL, <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab4>)

Dessa breve introdução destacamos que a origem da maioria dos selecionados vem das zonas geográficas privilegiadas pela política exterior correspondente aos anos da série estatística (2000-2019), a América Latina e a África Lusófona, e que a maioria das vagas está concentrada em áreas onde as competências linguísticas tem maior peso para o desempenho acadêmico. Os números registrados no site oficial do Programa exprimem o aumento constante de vagas oferecidas ao longo dos anos, mas não tem dados para ao período entre 1988 e 2000 que é justamente quando se produz a primeira demanda pela certificação. O programa regulamentou e estabeleceu a obrigatoriedade do exame em 1998, quando Celpe-Bras foi realizado pela primeira vez. No então recente protocolo escreveram:

Cláusula 9 - A seleção de *candidatos não-lusófonos* estará condicionada à apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras).

Parágrafo único - Para candidatos de países que não dispõem de Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), será permitida a realização de exames no Brasil, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas. (BRASIL, MRE, DCT, PEC-G Protocolo 1998) (grifo nosso)

No grifado destaca-se uma característica que parece óbvia: que os candidatos aos que se impõe a obrigatoriedade são não lusófonos; mas essa característica foi modificada no protocolo de 2013, o que será comentado mais à frente. O que nos interessa, seguindo o percurso histórico, é que essa obrigatoriedade foi pensada para o PEC-G e seu similar PEC-PG, mas uma das razões de peso para a convocação da primeira comissão técnica da certificação foi o aumento esperado nos intercâmbios entre Brasil e seus pares do Mercosul. Alguns dos convocados já estavam trabalhando em propostas de exames e receberam com agrado o convite oficial, posto que estava entre as aspirações dos atuantes nesse campo, como expressava uma das convocadas que entrevistamos:

Um exame de proficiência que pudesse certificar principalmente alunos que vinham estudar em nossas universidades era um desejo antigo dos professores da área [...] Esse desejo se tornou realidade por causa, especialmente, das demandas do Mercosul, que aumentaram os

intercâmbios econômicos, culturais, educacionais. (Dra. Florencia, linhas 27-31)

Se bem a entrevistada, em outras oportunidades, expressou-se de maneira similar, neste depoimento ela é contundente ao enfatizar que a concretização da proposta foi “por causa, especialmente, das demandas do Mercosul”, não deixando lugar para dúvidas.

O Celpe-Bras imediatamente começou a ser usado, além dos programas PEC, para a validação de títulos estrangeiros (1999) e para a inscrição de estrangeiros nos conselhos regionais de medicina (CRM) (2001). Como se poderia antecipar, seus usos foram sendo ampliados, e desde o ano de 2017 está elencado como uma das formas de certificar os conhecimentos em língua portuguesa para a naturalização de estrangeiros. O exame foi abrindo caminhos e impactando no ensino de português como língua adicional. Esse efeito retroativo ou *washback* foi considerado desde o início, como sustenta a Dra. Florencia:

[...] é importante ressaltar, que para mim, [...] já nessa época, me chamou a atenção o potencial que esse exame poderia ter como elemento redirecionador das práticas de ensino de PLE no Brasil e no exterior, práticas essas tradicionais, como todo o ensino nessa época e, dessa forma, o exame também seria um instrumento político. (Dra. Florencia, linhas 35-40)

Fica exposto nesse trecho que exista consciência do papel do Celpe-Bras como instrumento de política linguística e de alguns dos usos que estavam sendo propostos para o exame. Esse redirecionamento das práticas de ensino de PLA aconteceu não sem resistências:

Enfrentávamos, sim, localmente, as críticas daqueles que pouco conhecendo de avaliação e com visões tradicionais, achavam que o exame era muito difícil para estrangeiros e que não avaliava explicitamente aquilo que era ensinado, ou seja, gramática, não fazendo jus ao esforço do professor. Um grande equívoco em termos de avaliação, também, porque um exame de proficiência não tem compromissos com o passado, com o que é ensinado, mas com o uso futuro da língua. (Dra. Florencia, linhas 106-112)

Esse descompasso, entre o ensinado tradicionalmente e o avaliado, é possível afirmar que é consequência da novidade que é instalada com o constructo do Celpe-Bras, o núcleo dessa divergência, e também sua fortaleza, demonstrada

ao longo dos anos de administração dos exames que são objeto de nosso estudo. Como aponta Scaramucci (2009):

[...] a cultura de avaliar do exame pode ser compatível com a dos avaliados e dos professores que preparam esses candidatos, mas também pode estar em conflito, principalmente quando se trata de exames de LE, implementados em contextos variados, cada um com sua cultura de ensinar/aprender/avaliar. (SCARAMUCCI, 2009, slide 4)

Sem dúvidas, nos primeiros anos implementação, o exame introduziu um conflito com a visão de linguagem imperante na área de PLA. No Manual do aplicador de 2003 encontramos essa visão definida como:

[...] uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem e levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. (BRASIL, INEP, Celpe-Bras, Manual do aplicador 2003, p. 4)

Essa definição está atualizada e ampliada no Documento Base de 2020, onde diz:

[...] o Celpe-bras fundamenta-se em uma visão de uso da língua(gem) com propósitos sociais, construída social e localmente por seus participantes. Proficiência, nesse caso, implica ser capaz de engajar-se em diferentes situações de uso da língua portuguesa no mundo, mostrando adequação às demandas dos vários contextos. Trata-se, em outras palavras, de um exame que avalia “o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil. MEC, 2006, p. 4). Ser proficiente, nessa perspectiva, significa ser capaz de construir enunciados adequados para participar de contextos de comunicação em diferentes esferas de uso da linguagem, segundo Schoffen (2009). Essa visão de proficiência leva em conta a prática de uso da língua(gem) como *situada e contextualizada*, e não a mera manipulação de formas gramaticais ou itens lexicais. (BRASIL, INEP, DOCUMENTO BASE DO EXAME CELPE-BRAS, 2020, p. 28)

O paradigma na avaliação de PLA sustenta-se numa ideia diferente à avaliação do rendimento, mais extendida no âmbito da avaliação de línguas. Se diferencia por ser uma avaliação da proficiência, definindo e sustentando essa ideia de proficiência situada e contextualizada. Sobre essa diferença uma de suas idealizadoras comentava:

O que fizemos foi tentar pensar um exame que refletisse nossa visão de língua(gem) e de avaliação, o que foi bastante inovador à época, e ainda é, uma vez que os exames eram, em geral, exames estruturalistas, de múltipla escolha, baseados em visões psicométricas de avaliação e concepções estruturalistas de língua.

Pensamos que só poderíamos avaliar a leitura, por exemplo, se tivéssemos objetivos bem determinados para ela. [...]fiz um curso com nomes importantes da área [...] Nesse curso, li um artigo interessante que me deu para elaborar as tarefas como são propostas no Celpe-Bras, como *convites para agir no mundo, com interlocutor, enunciador, propósito e gêneros explícitos*, de forma que o candidato pudesse usar esses elementos como parâmetros para redigir o seu texto. [...] Nas comunicações eficientes do dia a dia, todos esses elementos são utilizados. Esses elementos se tornam, no exame, também os parâmetros para correção dos textos. O exame é muito coerente em todas suas fases, o que é uma grande qualidade. Ele realmente procura operacionalizar o construto defendido. (Dra. Florencia, linhas 56-75)

Para exemplificar essa mudança, e sua relevância, achamos pertinente trazer aqui a perspectiva de uma professora de português na Argentina (UNLP), que, no artigo “Proficiencia en portugués lengua extranjera: el cambio de paradigma que originó el Celpe-Bras”, afirma o seguinte:

Lo que originó el Celpe-Bras en términos teóricos y prácticos *marcó un antes y un después en la forma de enseñar y evaluar*, además de darle importancia a la elaboración de los enunciados y tareas que expusiera al sujeto a situaciones que lo constituyan en agente en situaciones de comunicación bien construidas y que se asemejan a situaciones reales. Ya no es lo mismo un enunciado como:

(3) Pase los diálogos de Mafalda para el discurso indirecto

a:

(4) A usted le encanta el humor gráfico y se considera un fan de Quino. En la sección Humor del diario del domingo salen dos historietas de Florencia. Luego de leerlas las comenta a su pareja.

En (3) el único objetivo es evaluar si el alumno maneja un aspecto gramatical. En cambio en (4) hay una situación más cotidiana, un evento de literacidad que envuelve a la lectura (sección humor de un diario) y la oralidad (comentario oral). Uno de los géneros que más producimos en nuestra cotidianidad es el “comentario”. (LARRIEU, 2016, p. 5-6)

Reafirma-se aqui o caráter divisor de águas com que foi percebido o Celpe-Bras na região, e como a sua evolução também marcou a influência na Argentina, onde “ganó reputación dentro de los exámenes internacionales por evaluar la

literacidad y distanciarse de la evaluación de la forma” (LARRIEU, 2016, p. 3). A autora aponta outra consequência do impacto na Argentina desse exame, que se refere às edições de livros didáticos da Editorial Casa do Brasil, em Buenos Aires. Essa editora publica o manual *Mão na massa... preparatório para o Exame Celpe-Bras*⁸¹ e a coleção *Brasil Intercultural* (BI), ambos pautados pelo exame. Vargas e Azevedo (2020) falam sobre este último livro. Inicialmente o BI quer atender especificamente às necessidades dessa instituição, por ser constatada a necessidade de um livro didático próprio de acordo com as exigências e características avaliativas do exame Celpe-Bras e com as necessidades dos estudantes e professores da própria e de outras instituições, que manifestavam a insatisfação e falta de identificação com os livros que chegavam do Brasil. Nesse contexto, autoras brasileiras com formação na área de Letras foram convidadas a elaborar a coleção. Pouco depois, a coleção se amplia para o universo de outras escolas dentro da Argentina. (VARGAS & AZEVEDO, 2020, p. 11). A quantidade e diversidade das instituições que adotaram a publicação nos seus cursos até nossa consulta totalizava trinta e sete, distribuídas no país todo, entre as quais se contam cursos de extensão de várias universidades públicas e privadas, mais outras duas no Uruguai. O alcance dessa proposta e o sucesso editorial são um indício de que o ensino de português como língua estrangeira na região tem sido impactado pelo Celpe-Bras, e o fato de ser produzido na Argentina também evidencia que o mercado editorial brasileiro ainda não aproveitou o impacto do exame, com a exceção da publicação de *Estação Brasil*, que teve duas edições, em 2005 e 2017, da autoria de Ana Cecília Cossi Bizon e Elizabeth Fontão de Patrocínio, e *Celpe-Bras sem segredos*, de Graziela Forte, em 2012. Ambos os livros contêm atividades e estão orientados a futuros candidatos que já têm um nível suficiente e precisam treinar, mas não foram pensados para cursos.

Na apresentação da primeira coleção do BI, com a coordenação da Dra. Edleise Mendes⁸², podemos ler que[...] o material é destinado ao(à) aluno(a) que quer *aprender o português do Brasil tal como ele é, rico e diversificado, ambientado*

81 O mesmo título é publicado no Brasil por Pontes Editores (2019)

82 A Dra. Edleise Mendes é professora no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e atua em instituições no exterior <http://lattes.cnpq.br/8721333294149349>

dentro da cultura que o marca e que ao mesmo tempo é marcado por ela. Nesse sentido, aprender o português através da Coleção Brasil Intercultural significa conhecer e viver a língua-cultura brasileira, considerando as suas características e a sua relação com as outras culturas que, conjuntamente, conformam a(s) identidade(s) latino-americana(s). A abordagem pedagógica adotada pela Coleção é intercultural, visto que está centrada em uma *visão de língua como lugar de interação*, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes. *A língua, desse modo, não significa apenas forma ou sistema, mas um conjunto de possibilidades de interação e vivência que inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem.* (MENDES, 2015, p. 3). Ecoa aqui a visão de língua de acordo com o construto proposto pelo Celpe-Bras combinados com elementos da identidade regional. Avançando na Apresentação do livro, também achamos mais definições na mesma direção:

As atividades de cada Unidade, por sua vez, são desenvolvidas a partir de material autêntico, representado por uma diversidade de gêneros textuais (orais, escritos e multimodais), voltados para o desenvolvimento de experiências com a língua em uso, em situações reais e contextualizadas. A focalização dos aspectos formais da língua está sempre relacionada às situações da língua em uso que estão em foco, seja a partir dos textos e atividades propostas, seja a partir das necessidades, interesses, dúvidas e questionamentos apresentados pelo (a) (s) aluno (a) (s), e, ainda, das observações do (a) professor (a) em sala de aula. (MENDES, 2015, p. 3)

Percebe-se, nestas definições, a influência do Celpe-Bras nessa coleção, e também na estrutura dos livros, que está pautada em quatro ciclos, divididos em dois níveis cada um, Básico 1 e 2, Intermedio 1 e 2, Avanzado 1 e 2, e Avanzado superior 1 e 2, que acompanham a escala de níveis do exame. A Editorial informa no seu site que foram vendidas 46500 cópias, que conta com pontos de venda em todas as províncias argentinas, no Brasil, Perú, Uruguay, e, por meio da distribuidora SBS, em outros países. Vista esta situação, reiteramos que é visível a falta de interesse do mercado editorial brasileiro na atenção do ensino do PLA pautado no Celpe-Bras, e mais ainda evidencia uma debilidade ou ausência de política pública destinada a incentivar a produção de material didático de PLA, que foi um dos compromissos assumidos diante do SEM.

Sobre este último ponto, é possível traçar alguns paralelos com o CELU e sua relação com o mercado editorial, posto que a falta de edições bibliográficas de material didático orientado pelo construto do exame é notória, e também a falta de incentivos por parte da política pública na Argentina. Em outra seção comentaremos o (pouco) avanço nesse sentido.

Feitas estas considerações, e antes de explorar a influência desta política na avaliação de língua espanhola na Argentina e no Mercosul, é pertinente fazer algumas considerações sobre alguns usos do Celpe-Bras não esperados pelos desenvolvedores e continuadores, e que foram motivo de fortes críticas.

4.3.1 Os usos não desejados do Celpe-Bras

Como temos escrito no capítulo referente aos exames, os usos que se fazem deles não são controlados totalmente por seus criadores, as tentações das autoridades (SHOHAMY, 2001) estão sempre presentes, e no caso do Brasil não foi diferente. Em alguns casos, trata-se de simples “usos equivocados”, como aponta uma das nossas entrevistadas:

Tenho notícias de que se usa o Celpe para nivelamento de cursos, por exemplo. Existem alguns institutos que usam o Celpe-Bras como nivelamento. Se a pessoa aprovou no nível intermediário então vai no nível 4, se ela aprovou no nível avançado então vai no nível 6. Coisas desse tipo, sabe? O Celpe-Bras não é uma prova que foi pensada para isso, para nivelamento [...] (Entrevista Dra. Carla, linhas 3-6)

O que está em jogo ali é um desvio da finalidade do exame que tem consequências didáticas, posto que seu uso está desviado para o ensino da língua, já a professora continua falando sobre outras situações onde o uso fora da finalidade para a qual foi pensado tem consequências pessoais, acadêmicas e políticas de maior peso:

A prova está no mundo e cada um faz o que quiser com seu certificado, mas eu penso que a prova não tem que pensar em se ajustar aos usos que estão fazendo dela, muito especialmente nessa coisa da *imigração*, a *naturalização*. [...] Eu não conheço ninguém no meio acadêmico que acha que é bom o uso do Celpe-Bras para isso. Não faz sentido que a prova tem que se adaptar a esse uso. Pelo contrário, se é para ter uma avaliação de

língua portuguesa, deveria ser outra e não o Celpe-Bras. (Entrevista Dra. Carla, linhas 8-15)

Quando a professora faz referência a imigração e naturalização, está se referindo à imposição do requisito de aprovação do exame para a naturalização como cidadã(o) brasileira/o, do qual falaremos neste mesmo capítulo. Outro incidente, reconhecido como um desvio da finalidade do exame, tem a ver com o programa que deu origem ao exame, o PEC-G. No ano 2013 modificou-se a redação do protocolo que regia a inscrição dos candidatos ao programa, com o decreto Nº 7.948. Assim, no artigo referente aos requisitos ficou redigido da seguinte maneira:

Art. 6º Poderão se inscrever no PEC-G os estudantes estrangeiros:

I - residentes no exterior e que não sejam portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;

II - maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos;

III - que firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, em que Isto assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação;

IV - que firmarem Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G; e

V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras. (BRASIL, Decreto nº 7.948)

Isto significou que, pela primeira vez, o Celpe-Bras fosse utilizado como barreira ao acesso ao programa de alunos que até aquele momento não deviam, por força da lógica, atestar proficiência em língua portuguesa: os candidatos provenientes de países lusófonos. Esta imposição foi resistida pela Comissão Técnica do exame e assim foi expresso em várias oportunidades. Na sua entrevista, a Dra. Carla relatou: “nós sempre fomos contra. Essa foi uma decisão que não

passou pela esfera acadêmica”. Ao ser consultada sobre de onde tinha partido a medida, apontou:

Foi uma decisão do MRE, que forçou muito para que isso acontecesse, conjuntamente com técnicos do MEC que estavam gerindo a SESU nesse momento, e junto com as pessoas do INEP que eram responsáveis pelo Celpe nesse momento. Não passou... não vou dizer que não passou. Para isso nós fomos consultados, várias vezes inclusive. Há muitos anos inclusive, desde que o Celpe estava no Ministério de Educação, antes de ir para o INEP, a Comissão Técnica vinha sendo consultada a esse respeito, e a gente vinha dizendo sistematicamente que não, que não concordava, que não era para isso, que não era para fazer. E durante algum tempo fomos ouvidos. Quando chegou em um determinado momento, para mim, especificamente, me disseram com todas as letras “esta decisão não passa por vocês”. (Entrevista Dra. Carla, linhas 24-32)

Fica claro então duas coisas que são chave para a compreensão do conflito: uma é que o gesto do Ministério evidencia que a política linguística exterior está subsumida dentro da Política Exterior, com maiúsculas; a outra é que os membros da Comissão do Celpe-Bras resistiram e isso não ia passar despercebido na comunidade dos linguistas e associações profissionais como a SIPLE. Ana Cecília Cossi Bizon e Leandro Diniz escreveram em 2015 um artigo onde discutiam os discursos sobre a relação Brasil/África lusófona, e ali o incidente é comentado e criticado. Eles trazem a fala de um funcionário responsável pelo programa em uma universidade pública, de 2009, quatro anos antes da imposição do requisito, onde expressa:

[...] agora está para sair um decreto presidencial em que os próprios lusófonos terão que apresentar proficiência do Celpe-Bras... porque eles é... é a língua portuguesa... mas eles NÃO entendem... então... agora... não sei como está... mas estava para sair através de um decreto presidencial as novas regras do PEC-G e nessas regras estaria a obrigatoriedade dos próprios falantes de língua portuguesa terem de apresentar o certificado do Celpe-Bras... porque nós temos gente de Angola... VAI dizer que eles enTENDem português? não sei se a língua deles lá é Outra...(cf. BIZON, 2013) (BIZON e DINIZ, 2015, p. 149-150)

Coincidimos com Bizon e Diniz em que essa fala denota que a pessoa entende o português do Brasil como “o verdadeiro português”, uma língua muito diferente de um português africano, e que o brasileiro não precisaria compreender. Os autores desse texto participaram, em 2017, do IV Sincelpe em Curitiba, onde dissertaram sobre “A exigência do Celpe Bras para examinandos da Comunidade

dos países de Língua Portuguesa (CPLP): que política linguística é esta?” e ali caracterizaram a situação gerada pelo requisito como “a ‘capitalização’ linguística do português brasileiro e descapitalização de outras variedades constitutivas do espaço da CPLP.”⁸³ Na entrevista já citada, perguntada sobre a insistência que houve para impor o requisito, e seu caráter político, a Dra. Carla comentou as razões que ela entendia que teriam levado a esse fato:

Eu acho que deve ter a ver com a avaliação de leitura e escrita dos alunos dos PALOPs que vem fazer Universidade no Brasil, tá? [...] Eu acho que tem que ter uma prova de leitura e escrita. Tem que ter, tem que se *testar letramento* para ver se essa pessoa tem condições de sobreviver nessa universidade. Porque o que acontecia é que muitas vezes o aluno vinha e chegava aqui, e ele não tinha o *letramento mínimo esperado para cursar uma Universidade no Brasil*. O que a gente sabe que acontece com alunos brasileiros que terminam o Ensino Médio, então *não é uma coisa exclusiva daqueles países*. A gente sabe que muitos alunos que terminam o Ensino Médio, muitos deles não têm condições de ingressar na Universidade. Só que aí o *MRE atribui isso a não saber falar português*, o que não necessariamente é a questão. Eu entendo que sim, existe um problema de letramento, só que então tu tem que fazer uma prova de letramento, que não tem que aplicar uma prova de português como língua estrangeira. É uma coisa muito louca, sabe? E aí, o Brasil resolveu da maneira mais simples, que é “já temos uma prova que testa letramento, apesar de... né? ter sido pensada para testar português... *ela testa letramento*, então vamos usar essa mesmo. E aí a gente coloca alguém que nasceu falante de português, algumas vezes não, mas muitas vezes sim, tu tens falantes nativos de português fazendo uma prova oral e te dizendo “eu não sei por que eu estou tendo que fazer isso aqui, porque é a língua que eu falo desde que nasci e não falo nenhuma outra. E agora estou tendo que provar... vocês acham que eu não sei falar a língua que eu sempre falei?”. É uma questão muito complicada, muito. Eu acho pessoalmente que tinha que ter uma prova de leitura e escrita, mas não o Celpe. *O Celpe-Bras não foi pensado para essas pessoas nesse contexto*. (Entrevista Dra. Carla, linhas 36-58)

O elemento mais importante para destacar é a confusão que existe entre não atingir o letramento mínimo esperado para a vida universitária e não saber ou não dominar a língua portuguesa (do Brasil), confusão que é atribuída ao MRE. O outro ponto é que se admite que, mesmo não sendo seu objetivo principal, o Celpe-Bras testa letramento, portanto ali existe uma mais do que provável explicação para ter sido proposto seu “uso equivocado”. Por último, ela traz a fala de um candidato que expressa, sem atenuantes, o conflito da desvalorização da sua variedade da língua

portuguesa que significa ter que enfrentar um exame de Língua Portuguesa para estrangeiros. Ela coincide com o expressado por Scaramucci quando foi perguntada sobre o tema, em uma entrevista publicada em 2019:

[...] considero essa decisão um desastre total. Não apenas sob o ponto de vista da avaliação propriamente dita – o que a literatura especializada chamaria de “uso equivocado”, uma vez que o exame não foi desenvolvido para esse público-alvo, que apresenta necessidades distintas daquelas do estrangeiro falante de outras línguas, o que invalidaria seus resultados –, mas também pelo fato de ter tido *repercussões diplomáticas muito negativas*. Por outro lado, entendo que tal decisão – e não estou, de maneira alguma, tentando justificá-la –, como muitas outras neste País, tenha sido tomada sem uma reflexão mais aprofundada e sem a devida consulta ao especialista, diante da percepção das dificuldades linguísticas apresentadas por esses alunos durante seus cursos no Brasil. A explicação, nesse caso, é falta de letramento acadêmico, o que não é uma característica apenas desses alunos estrangeiros, mas também de muitos alunos brasileiros. Nesse contexto, cursos de letramento acadêmico seriam mais indicados. (SCARAMUCCI entrevistada por SOARES e DINIZ, 2019. p. 174)

Scaramucci destaca, além da confusão conceitual já apontada, que houve consequências diplomáticas não desejadas, e uma falta de consideração para os especialistas. O primeiro dado já seria suficiente para argumentar que deveria reconsiderar-se o requisito, mas ainda os governos que se sucederam desde então, não têm apresentado uma alternativa válida para isso, pelo que ainda continuam vigentes as críticas condensadas na Carta de Curitiba ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa Comissão Científica do IV Simpósio Internacional Celpe-Bras, em que o quarto ponto diz:

Quanto à cooperação acadêmica do Brasil com os Países Africanos de Língua Portuguesa e o Timor-Leste, os organizadores e participantes do IV Sincelpe encaminharam ao Ministério da Educação brasileiro e ao Ministério das Relações Exteriores (MRE) uma solicitação para revogar a exigência do Celpe-Bras aos cidadãos procedentes de tais países que venham estudar no Brasil, em uma carta em que se faziam diferentes reivindicações em relação ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Especificamente, solicitou-se retirar do edital do PEC-G, bem como do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), a obrigação de os estudantes oriundos dos Estados-membros da CPLP realizarem o Celpe-Bras, já que, frequentemente, alunos vindos desses países têm o português como língua materna e/ou de escolarização, não sendo o Celpe-Bras um exame adequado para esse público. Além disso, entendemos que *a exigência do exame nesse contexto acaba por colocar o português brasileiro em uma posição hierarquicamente superior à de outras variedades da CPLP, na contramão de uma política linguística pluricêntrica,*

que tem pautado as atividades do IILP. Propomos que, a partir de um diálogo entre especialistas em Linguística Aplicada, membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras, gestores do PEC-G e PEC-PG e representantes do IILP dos diferentes países da CPLP, seja pensado um exame específico para esse público.

As demandas da comissão sintetizaram as críticas dos profissionais da área de ensino de Português como Língua Estrangeira e balizaram o caminho para iniciar um diálogo real, não somente sobre o requisito, senão sobre a política do português como língua internacional. No mesmo evento em que foi redigida essa carta, fomos testemunha do lançamento de outra proposta de uso do Celpe-Bras por parte do recém iniciado governo federal: a imposição de sua aprovação como requisito para a naturalização.

Durante o IV Sincelpe escutamos, com estupor, a uma representante do governo dizer que estavam buscando valorizar o Celpe-Bras e ampliar seus usos, entre os quais estava estabelecer o exame como requisito para a naturalização. Conforme ao dito, o dia 3 de maio de 2018, pela Portaria Interministerial nº 11, o Exame Celpe-Bras passou a ser pré-requisito para migrantes que quisessem obter a cidadania brasileira, a sua naturalização. O art. 5º ficou redigido da seguinte maneira:

Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, a comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa se dará por meio da apresentação de Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, nos termos definidos pelo Ministério da Educação. (BRASIL, Portaria Interministerial nº 11, 2018)

As vozes contra não tardaram e denunciavam o caráter restritivo que isto significava, identificando a medida como um recurso de *gate-keeping linguístico*, ao condicionar o exercício da cidadania ao domínio de recursos linguísticos que não são frequentes entre a população. Como apontavam Anunciação e Camargo (2019, p.16), a imposição “expressa a ideia de cidadão desejável uma vez que aproxima os perfis dos candidatos ao exame, estudantes universitários, pesquisadores e trabalhadores qualificados, aos dos naturalizandoos.” Isto foi reconhecido como mais um uso equivocado do Celpe-Bras, gerando uma situação inédita pela pressão que exerceria sobre os postos avaliadores e outras críticas que fizeram que 5 meses

depois fora substituída por outra portaria, a nº 16, que deu outras opções “indicativas de se comunicar em língua portuguesa” como são:

I - certificado de:

a) proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtido por meio do exame Celpe-Bras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP;

b) conclusão de curso de educação superior ou pós-graduação, realizado em instituição educacional brasileira, credenciada pelo Ministério da Educação;

c) aprovação no Exame de Ordem, realizado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; ou

d) conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação.

II - comprovante de conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA;

III - nomeação para o cargo de professor, técnico ou cientista decorrente de aprovação em concurso promovido por universidade pública brasileira;

IV - histórico escolar ou documento equivalente que comprove conclusão em curso de ensino fundamental, médio ou supletivo, realizado em instituição de ensino brasileira, reconhecido pela Secretaria de Educação competente; ou

V - diploma de curso de medicina revalidado por instituição de educação superior pública após aprovação obtida no Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeira - REVALIDA aplicado pelo INEP. (BRASIL, Portaria interministerial nº16, 2018)

Salvaguardada a situação, se bem amplia-se o leque de opções, é válido perguntar, junto com Scaramucci (2019) “O que se entende por avaliação da capacidade de expressão em língua portuguesa? Oral? Escrita? Essa indefinição ou falta de explicitação pode levar a injustiças e a distorções”. Vemos assim como, nesse listado, equipara-se, para estes fins, a conclusão do ensino fundamental no Brasil, a conclusão de um curso superior, ou a aprovação do Celpe-Bras. Se bem é possível coincidir com a necessidade da proficiência em língua portuguesa para o exercício da cidadania, vemos como continua sem definir-se o que é a proficiência mínima para esse fim concreto e, conseqüentemente, não se discute um constructo e um instrumento adequado para isso. Como no caso da aplicação do Celpe-Bras para candidatos lusófonos ao PEC-G, a resolução adotada ainda é insatisfatória.

4.4 CELU e a integração internacional da Argentina

A integração internacional da República Argentina durante os anos de desenvolvimento do Certificado de Español Lengua y Uso, meados da década de 1990 até hoje, como já mencionamos, foi pendular entre a prioridade do alinhamento com os Estados Unidos de América e as regras do capitalismo internacional (BERNAL-MEZA 2002; MIRANDA, 2012), e a ênfase na relação com a América Latina (MIRANDA, 2012) e recuperação da memória da “Patria Grande” (ARNOUX, 2018, 2018b). Mas, nesse movimento pendular, a ideia da Integração Regional foi mantida, com diferentes nuances, por todos os que assumiram o comando da política exterior argentina. A importância de lembrar isso reside em que, no percurso histórico do CELU, o desenvolvimento da área de ensino de espanhol como língua segunda e estrangeira foi afetada diretamente por essa política, condicionando o seu público-alvo, a origem das iniciativas, as demandas por certificação, a colaboração acadêmica e a criação e expansão de programas acadêmicos vinculados. Para o encontro entre o Celpe-Bras e o CELU acontecer, diversas circunstâncias precisaram coincidir: a aproximação entre as demandas políticas dos países, o processo de internacionalização do Ensino Superior e seus efeitos sobre a cooperação acadêmica, os desenvolvimentos científicos na área de

avaliação da linguagem, e o compromisso, a intuição, e impulso pessoal de muitas pessoas.

Quando no começo da década do 2000 a agenda internacional bilateral entre Argentina e Brasil, e fundamentalmente com o Mercosul, avançou de uma agenda quase exclusivamente comercial e de segurança, para alguns acordos na área cultural e de educação, a questão do ensino das línguas oficiais e a “integração linguística” já estavam presentes. Fechamos a seção 4.2 mencionando que, para chegar a estabelecer uma certificação oficial argentina para o espanhol língua estrangeira, foi necessária uma passagem da iniciativa individual e privada, representada por institutos e escolas de idiomas, para uma política de Estado sobre a difusão, avaliação e certificação da língua oficial. Mas para alcançar a meta de criação de uma certificação única houve um caminho a trilhar de desenvolvimento de práticas, pesquisas e colaborações várias.

Desde o laboratório de idiomas da Facultad de Filosofía y Letras da UBA, que funcionava desde finais dos anos 1980, se lançaram as primeiras propostas de certificação, ao começar a década de 1990, como relata uma das nossas entrevistadas:

Ya en la década del 90 nosotras empezamos a trabajar mucho con evaluación y exámenes. Empezamos por la cola, por los exámenes. Empezamos en el '94 a trabajar para ver cómo hacer para lograr un certificado que tuviera validez. Ya hacía 3 años que se estaba enseñando en el laboratorio. Empezamos a buscar el mejor examen para certificar y en ese momento no había marco común, los exámenes de la lengua nuestra estaban regidos por el ALTE, [...] empezamos a investigar la descripción de los distintos niveles para poder hacer esa certificación, y además para nuestros cursos. [...] desarrollamos el modelo de tres exámenes, que eran el básico, el intermedio y el avanzado. Esos exámenes se tomaron bastante, pero siempre al público del laboratorio de idiomas. Bueno no siempre, empezamos con el Laboratorio de Idiomas y *lo empezaron a requerir empresarios. Era una época en la que había mucho movimiento, empresas que compraban, desgraciadamente, en la Argentina, se privatizó mucho, entonces teníamos muchos extranjeros que venían de esa manera. También teníamos estudiantes que tenían la facilidad de quedarse uno o dos años en la Argentina, eran otras épocas. Y era otro candidato de exámenes que el que tenemos hoy en día.* Porque son todos elementos que hay que tener en cuenta cuando uno diseña una certificación, el público también [...] con esos tres niveles abarcábamos como tres estadios en el aprendizaje del lenguas, y tres necesidades distintas. Es decir, el avanzado lo tomaban, en general, becarios alumnos de la universidad, de la Facultad de Filosofía y Letras, en la Universidad nos costó mucho ponerlo, pero ya por cuestiones políticas. No sé si políticas o de negocios de cada facultad,

que no querían ceder esa certificación a Filosofía y Letras, eso pasó siempre. De todas maneras *había mucho estudiante extranjero que venía a estudiar Filosofía y Letras a la UBA, entre Humanidades, Sociales, Ciencias Políticas*, entonces se les tomaba sobre todo el avanzado, cuando ya eran maestros, profesores, tenían un alto nivel, y se les tomaba el intermedio como una especie de umbral. (Entrevista a Dra. Bibiana, linhas 6-36)

A participante expõe aqui o estado da questão do ensino de espanhol a estrangeiros na UBA e como o desenvolvimento da avaliação foi avançando nos anos anteriores à implementação do CELU, impulsionado pelos pedidos do público da época. Deste excerto da entrevista, interessa destacar que, da mesma maneira que no Brasil, os padrões da Association of Language Testers in Europe (ALTE) constituíam a referência obrigada, a mais avançada da época, previa ao QCER, e que existia uma demanda de certificação impulsionada pelo mercado das línguas, num cenário onde fazia pouco tempo que tinha aparecido uma certificação internacional de espanhol, como o DELE. Os certificados dos cursos da UBA e das outras universidades argentinas ainda não podiam aspirar ao reconhecimento internacional. Sem dúvidas, a UBA e outras, como a Universidad Nacional de Córdoba (UNC), tinham suficiente história para fazer valer seus certificados no mercado local, entre outros fatores por serem conhecidos centros de formação de professores de línguas modernas. Este último dado é importante uma vez que marca porque, em princípio, a atividade de ensino de espanhol para estrangeiros contava, e ainda conta, com muitos professores com formação em outra língua, que lhes fornecia elementos de didática das línguas estrangeiras e de aquisição de línguas segundas que não circulavam entre os professores de Letras, como é chamada a carreira na Argentina.

A busca por uma certificação de qualidade que tivesse valor internacional já estava lançada como ideia, e para isso fazia falta o Estado. Comenta a Dra. Bibiana, que:

En el año 2000, bah, ya desde el '96, '97 L. estaba muy interesada en hacer de estos 3 exámenes que teníamos una validación y una forma internacional. Entonces hablábamos con cancillería, hablaba ella porque ella llevaba la antorcha [...] Fueron muchos intentos hasta que en fin del 2000 hablamos con el Ministerio de Educación y se mostraron muy interesados pero, bueno, después vino el 2001, no es cierto, el momento de la debacle. Ya en el 2001 L. no estaba en el laboratorio, y a principios de 2001 [...] en el Ministerio querían la presentación del examen de 0, en dos meses, porque

había un convenio con Brasil. Y querían presentárselo al ministerio de Brasil, que estaba muy activo haciendo materiales y todo lo que tenía que ver con lengua extranjera. (Entrevista Dra. Bibiana, linhas 44-54)

É possível inferir que a insistência em conseguir o aval da Cancillería era chave em dois sentidos: elevar os exames à categoria de oficiais para o país era fundamental para iniciar um longo percurso para reconhecimento internacional, posto que não haveria “internacional” sem atingir a categoria de “nacional”, e o segundo era garantir com esse aval, que o DELE não seria adotado de maneira oficial, obrigando ao IC a ter que negociar sua entrada nas universidades com cada uma delas, o que finalmente não aconteceu. Como exposto no trecho citado, o que acabou por inclinar a balança foi a iminência do convênio com Brasil, um gesto diante da tímida retomada da agenda de cooperação bilateral. Na mesma entrevista a Dra. Bibiana, relata:

[...] fui al ministerio [...] y nos dijeron que no sólo en dos meses lo teníamos que hacer, sino que no lo podíamos hacer solos. Que *no era una cuestión sólo de la UBA, que tenía que ser con otras universidades nacionales porque el ministerio no podía trabajar exclusivamente con una universidad*. Bueno, si eran aportes podía ser. La Universidad del Litoral y la Universidad de Córdoba, que tenían personas afines con la gente de certificación de lenguas en el Ministerio, y empezamos a trabajar, nos dividimos el documento y empezamos a trabajar. *Acá queda fijo lo que tiene que ver con la resolución*. Yo hice la tercera parte que era el examen para adultos. Lo dividimos en temas de adquisición de lenguas, que hizo el Litoral, un examen para adolescentes que hizo Córdoba, y un examen para adultos que hice yo. (Entrevista Dra. Bibiana, linhas 55-63)

Aqui fica exposta a relevância da representação regional e o balanço político necessário no sistema universitário argentino. O Ministro de Educação da Nação nesse momento, o sociólogo Andrés Delich⁸⁴, tinha experiência na política universitária e era filho de outro reconhecido sociólogo, Francisco Delich, ex-reitor da UBA (1983-1985) e da UNC (1989-1995). A autonomia universitária, uma instituição levada muito a sério na Argentina, poderia ter operado em contra, se não tivesse sido imposto esse consenso, fazendo naufragar a proposta, atomizando as certificações, ou expondo o sistema aos embates do IC. Dessa pressão nasceria o acordo prévio à consolidação do Consorcio Interuniversitario ELSE, e o trabalho dos representantes quedaria escrito na resolução 919/2001 no anexo ESPAÑOL COMO

84 Atual Secretário General Adjunto da OEI, com mandato até 2022

LENGUA EXTRANJERA (ELE) Lineamientos de evaluación de conocimiento y uso.
Sobre a escrita desse anexo comentaram:

Lo dividimos en temas de adquisición de lenguas, que hizo el Litoral, un examen para adolescentes que hizo Córdoba, y un examen para adultos que hice yo. La gran diferencia es que el de adultos estaba recontra probado, estábamos hacía seis años en esto, en cambio el de adolescentes fue una fabricación en el momento, la persona que lo hizo es muy capaz, pero nunca siguió porque no era una cosa concreta, trabajada. Entonces quedó para la resolución esa parte que era el CEB, CEI, CEA, resolución que es la que seguimos usando. Yo siempre digo que en esa resolución lo que más pesa, en esa descripción de CEB, CEI, CEA en realidad *lo que más importa es la descripción de lengua, digamos. Qué significa ser un básico, qué significa ser un intermedio y qué significa ser un avanzado, o sea la nivelación, seguimos teniendo la misma nivelación en el CELU.* (Entrevista Dra. Bibiana, linhas 62-70)

Essa experiência, antecedente do CELU, ficaria como insumo para a descrição dos níveis e posteriormente seria adotado outro construto e outro formato, do que falaremos na próxima seção.

4.4.1 O ano 2004

Nos depoimentos que até aqui transcrevemos, vemos mencionar os acontecimentos políticos e sociais do ano 2001, ano dos primeiros avanços em matéria de certificação, como “la debacle” e “la crisis” acontecidos antes das festas de final do ano. O que seguiu foi a tentativa de estabilização econômica e política até completar os quatro anos do período presidencial, e convocar as novas eleições. Fernando Henrique Cardoso não tinha visitado a Argentina durante todo o governo de Fernando De la Rúa, mas a relação entre seus sucessores foi diferente. A primeira viagem de Luis Inácio Da Silva como presidente eleito foi para Argentina, o que foi retribuído por Eduardo Duhalde, e também pelas respectivas viagens dos Ministros de Relações Exteriores. Em Maio de 2003 tomou posse o novo presidente, Néstor Kirchner⁸⁵, que também realizou sua primeira viagem como presidente para o

85 Em vista de uma nova crise social se agudizando, as eleições foram adiantadas de Outubro para Abril, e nessas eleições ficou em primeiro lugar o ex presidente Carlos Menem e em segundo Néstor Kirchner, no momento governador da província de Santa Cruz. No dia 14 de Maio de 2003 Carlos Menem anunciou que não participaria de um segundo turno, e no dia 25 de maio, data comemorativa da Revolução que instaurou o primeiro governo pátrio, Néstor Kirchner tomou posse como presidente. Para mais informações recomendamos o bem documentado artigo na Wikipédia https://es.wikipedia.org/wiki/Elecciones_presidenciales_de_Argentina_de_2003

Brasil, inaugurando um ciclo de relações caracterizado pela cooperação em várias frentes de ação. (MIRANDA, 2012)

Chegado o ano 2004, a situação do governo era mais estável, e a cooperação com Brasil já era mais concreta, o que facilitou a retomada das atividades do Ministério de Educação e o de Relações Exteriores. Nos primeiros meses de governo foram desativados alguns conflitos de dívidas salariais com os docentes⁸⁶, pelo que, garantidas as aulas, as tarefas no MECyT começaram a andar. A Argentina estava preparando-se também para receber em novembro o Congreso Internacional de la Lengua Española, na cidade de Rosario, Santa Fe, precedido de polêmicas midiáticas e acadêmicas, como é costume na Argentina. O governo esteve pessoalmente envolvido na polêmica em torno do convite⁸⁷ e a ausência⁸⁸ do Premio Nobel Gabriel García Márquez, e outro premio Nobel, Adolfo Pérez Esquivel, presidiu um congresso paralelo, o 1º congreso de laS lenguaS, convocado com o slogan “Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilingüe”. Além disso, a Subsecretaría de Cultura questionou a participação de uma professora proposta como palestrante pela RAE, pela sua atuação durante a ditadura militar, que finalmente foi excluída.⁸⁹ Como era esperado, a Universidad Nacional de Rosario participaria de ambos os eventos. É nesse contexto que se produz uma nova convocatória ao Consorcio, que funcionava ainda com o nome de ELE, amparado na resolução do ano 2001, e que a Dra. Sandra Bibiana, relata assim:

Dra. Bibiana: Cuando llegamos al principio del 2004, ya con el gobierno más consolidado, de Kirchner, ya con un ministerio que se largaba a trabajar más en serio, nos llaman, en realidad llaman a la directora del laboratorio que ya era otra, para hablarle sobre cómo poner en marcha el certificado, y bueno, la directora L. X.... me dijo [...] que le había llegado el pedido del Ministerio [de Educación] y me dice “yo creo que la persona más adecuada para llevar esto adelante es [...] la tenemos que llamar a ella porque tiene todo el conocimiento de cómo hacer esta relación” Bueno, fue el 1 de marzo. Fuimos a la primera reunión [...] al Ministerio y ahí nos dijeron, y esto era

86 Ver em La Nación “Viaje del presidente a Entre Ríos. Kirchner destrabó el conflicto docente” <https://www.lanacion.com.ar/politica/kirchner-destrabo-el-conflicto-docente-nid499419/> Acessado 12/01/2021

87 Ver em El País https://elpais.com/cultura/2004/09/16/actualidad/1095285601_850215.html Acessado 12/01/2021

88 Ver em El País https://elpais.com/diario/2004/09/16/cultura/1095285604_850215.html?rel=listaapoyo Acessado 12/01/2021

89 Ver <https://www.pagina12.com.ar/diario/cultura/7-40167-2004-08-26.html> Ver <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-39117-2004-08-03.html> Acessado 12/01/2021

marzo [...] “en Noviembre es el Congreso de la Lengua, nosotros tenemos que salir con este examen antes”

Entrevistador: ¿Antes de Rosario?

Dra. Bibiana: Antes de Rosario, porque no podemos ir con nada al congreso de la lengua, y eso va a poner (gesto de plantar). El ministerio trabajó la parte política, digamos. “Así que pónganse a trabajar, déjense de pelear entre las universidades”. Armamos un equipo con Córdoba y con el Litoral. A ese equipo fue gente con la que colaboré maravillosamente después, pero no sabían nada de evaluación, era como empezar de 0. (Entrevista Dra. Bibiana, linhas 83-94)

Essa era a situação em Março de 2004, quando começou a concretizar-se a certificação. Nesse fato conjugaram-se as necessidades políticas locais, as internacionais, o gesto de independência linguística e os problemas típicos da convivência entre as instituições universitárias.

A partir desse momento é que o desenvolvimento da certificação ganha velocidade, com um subsídio mínimo dos Ministérios, e aparecem os problemas típicos da pressa, e ali é que surge a necessidade de mais informação e formação nos aspectos específicos de uma avaliação e certificação internacional e que pretendia ser veículo de integração e expressão de independência linguística. A coordenação dessa equipe já conhecia a experiência do Celpe-Bras e a avaliavam positivamente. O encontro que fez possível aprofundar o conhecimento sobre o constructo e avançar para uma convergência aconteceu propiciado pela 30° Feria del Libro Internacional de Buenos Aires. As protagonistas relataram esse encontro e as consequências que teve no percurso que seguiu o CELU:

Hay una feria del libro, fin de marzo, principio de Abril y Daniel Fernández, que era la persona encargada en el Litoral, y que era muy contactado, profesor de inglés, que había escrito la primera parte de adquisición en el documento de la resolución [919/2001]. Él me escribió, estaba organizando una jornada de lenguas extranjeras en la feria del libro⁹⁰, “viene Florencia. , ¿no querés hacer de interlocutora en una especie de mesa, donde vos le vas preguntando cosas y ella explique, para que sea más dialogado? A mi me encantó la idea, y cuando vino Florencia, antes de esa jornada, el día anterior, nos pusimos a conversar en un bar, [...] Estuvimos como 5 horas. Me dio vuelta mi forma de ver lengua, es decir, un paso adelante muy grande. (Entrevista Dra. Bibiana, linhas 94-102)

90 7º Encuentro Internacional de Enseñanza de lenguas extranjeras, 23, 24 e 25 de abril, 2004.

A Dra. Florencia referiu, ao ser consultada sobre a colaboração com o CELU que:

Essa colaboração se iniciou em uma das minhas inúmeras idas à Buenos Aires. Nessa primeira vez, foi a convite, da diretora da FUNCEB⁹¹, para participar de uma feira do livro. Nessa ocasião, a Professora Bibiana, da UBA, me procurou para saber mais sobre o exame Celpe-Bras. Ficamos conversando horas em um café na esquina da Rua Esmeralda com a Rua M. T. de Alvear, onde ficava meu hotel. Passei a ela muitas informações e *me propus a ser uma parceira no desenvolvimento do exame CELU, o que realmente aconteceu. Por anos seguidos, fui convidada a participar de discussões, reuniões e congressos específicos para discutir o CELU.* Fizemos eventos conjuntos [...] por duas vezes para discutir os exames. Tudo isso ocorreu por nossa iniciativa, como atores sociais. Numa das vezes tivemos o apoio do INEP, mas esses encontros não eram muito institucionalizados. (Entrevista Dra. Florencia, linhas 83-94)

Vale a pena fazer algumas considerações sobre como foi possível esse encontro. O evento ao qual ambas fazem referência é um ciclo que acontece todo ano durante a Feria del Libro, orientado ao mercado de ensino línguas estrangeiras. A feira é, provavelmente, a maior de América Latina, organizada pela Fundación El Libro, a forma jurídica que assume a conjunção dos atores da indústria editorial argentina⁹². Além dos atores do mercado, a FUNCEB (Fundação Centro de Estudos Brasileiros) era a continuação do antigo CEB fundado em 1954, e se bem era uma entidade privada, integrava a rede cultural do Brasil no exterior⁹³, publicava material de PLE, oferecia cursos e capacitava professores, e era centro aplicador do Celpe-Bras em Buenos Aires. Dessa maneira, a presença de uma das responsáveis da Comissão Técnica da certificação brasileira na capital argentina era produto desse cruzamento de variáveis entre a representação oficial, a tarefa acadêmica e a participação da FUNCEB em espaços relevantes no mercado das línguas.

Depois desse encontro em que foi iniciada, em caráter pessoal, a colaboração que possibilitou, pouco tempo mais tarde, a adoção do constructo e o

91 A FUNCEB, Fundación Centro de Estudios Brasileiros de Buenos Aires, funcionou até 2013 quando foi criado o Centro Cultural Brasil-Argentina, dependendo diretamente do MRE.

92 Entidad civil sin fines de lucro constituida por la Sociedad Argentina de Escritores, la Cámara Argentina del Libro, la Cámara Argentina de Publicaciones, el Sector de Libros y Revistas de la Cámara Española de Comercio, la Federación Argentina de la Industria Gráfica y Afines, y la Federación Argentina de Librerías, Papelerías y Afines. Informação obtida do site oficial <https://www.el-libro.org.ar/fundacion/>

93 DINIZ (2020, p. 55) afirma que durante a década de 1990 essa foi a forma de relacionamento dos antigos CEB com o MRE, através de convênios.

modelo do Celpe-Bras, tiveram que suceder-se uma série de fatos que culminaram com o desenvolvimento do CELU na sua forma atual. A Dra. Ariana explica essa situação:

[...] en Junio de 2004 nosotros conseguimos dos cosas simultáneamente, que para esta suerte de incipiente y fracasada política lingüística fueron fundamentales: una la *aprobación del consorcio de universidades* que iba a hacer el examen, y dos o tres días después el *reconocimiento del Celpe-Bras*, es decir que aún antes de haberse tomado el primer examen de español los ministerios de educación de los dos países firman el *reconocimiento mutuo de los exámenes*. Eso fue fundamental, dio vuelta todas las posibilidades y dio una señal que yo creo que es imprescindible en la relación en la región. No hay manera de encarar en nuestros países algo que no sea recíproco, no tiene sentido, no sirve de nada. Entonces en ese momento, eso fue en Junio, y teníamos la presión que queríamos tomar el examen antes de que se hiciera el Congreso de la Lengua en Rosario porque *teníamos miedo de que la presión peninsular fuera tan grande que pudiera arrastrar a algún funcionario*. La verdad que esa parte, la de los funcionarios, fue impecable, porque tanto el ministro de educación de Brasil, que creo que era [Tarso] Genro todavía, y en la Argentina [Daniel] Filmus, tuvieron un compromiso con este tipo de temas, impecable. (Entrevista Dra. Ariana, linhas 129-142)

O primeiro fato referenciado, que deu continuidade ao estabelecido em 2001, foi a resolução 180/04, o Convenio Constitutivo del Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Español como Lengua Extranjera, que estabelece sua estrutura, garante o financiamento por parte dos ministérios, e enuncia suas funções. Dessa maneira, a atividade do Consorcio adquiria caráter oficial e sustento econômico. Isto foi o que dissipou os fantasmas da pressão peninsular sobre os funcionários, um medo que tinha fundamento, como veremos em outra seção. O segundo fato é central no relacionamento com o Brasil, produto de uma declaração conjunta dos ministérios de Argentina e Brasil, que definiu várias políticas de cooperação e reciprocidade, e que no tocante às línguas falava:

[...] se reconoce la importancia de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina, garantizando los procesos de integración regional en el marco de la diversidad. A tales fines, se dispone la inmediata implementación de un sistema de capacitación de docentes de cada país para la enseñanza del español y del portugués; del reconocimiento y aval del Certificado CELPE-BRAS y del E.L.E. (ARGENTINA, SPU, Boletín n.º 11, Junho de 2004)

Das duas intenções extraídas da carta, somente avançaram com passo firme, as certificações, e hoje CELU e Celpe-Bras são as únicas políticas que continuam de pé, dentre outras a mais que a carta mencionava. Seguindo nosso percurso histórico, chegamos no ponto em que se explica porque se optou pela adoção do construto e o modelo similar ao Celpe-Bras. As professoras responsáveis relataram o seguinte:

Nosotros teníamos un examen, el CEB-CEI-CEA,[...] que, para empezar, distribuía los niveles como cerrados, pero por contenidos. Lo que Florencia me explicaba era que, bueno, yo ahora ya lo asumí, la lengua es un *continuum*, entonces la decisión de compartimentaria es del profesor, y que esa compartimentación tendría que ser no por una división de contenidos aleatoria, aleatoria no, pero no necesaria para la enseñanza, por ejemplo, sino por el propósito de uso de la lengua, y *ahí es el gran cambio: pasar al uso, no al conocimiento. Un constructo basado en el uso va a ver para qué se usa la lengua*, porque [...] vos no sos proficiente total sino que sos proficiente para algo, ¿no? Hay gente que es proficiente en lectura y no en habla, nosotros hemos encontrado muchos casos en general, en nuestras prácticas. *La cuestión es que el tema del uso de la lengua, el tema de la compartimentación de los niveles, de lo que significa un nivel, es lo que trae otra mirada sobre el modo de evaluación.* (Entrevista Dra. Bibiana, linhas 104-115)

A passagem de um construto baseado na avaliação de conhecimento gramatical para outro baseado no uso, e o modelo de exame único, era coerente com a busca que as equipes estavam realizando e ensaiando, e permitiu dar um salto qualitativo e ao mesmo tempo aproveitar todo o feito até aquele momento. Também é reconhecido o papel da comissão técnica do Celpe-Bras no desenvolvimento, como lemos aqui:

Fui en septiembre a São Paulo a un congreso de lengua que había en la PUCSP⁹⁴ donde [...] presentaban trabajos sobre Celpe y sobre evaluación, teóricos y prácticos. Fui y estuve tres días asistiendo a todo, ya antes empezamos a trabajar en el examen del CELU en Junio/Julio. También vino Margarita a Buenos Aires, en Marzo/Abril y ella me enseñó muchísimo sobre corrección, es decir, la actividad de evaluar como docente. Me dio muchas cosas muy prácticas,[...] avancé mucho. (Entrevista Dra. Bibiana, linhas 116-123)

Depois dessa série de encontros e viagens, o exame ganhou forma própria, diferenciando-se do brasileiro pelas condições de trabalho, a diferente

Provavelmente fala do 10º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa e Congresso Internacional de Lusofonia do P/PUC-SP

institucionalidade e a expertise e formação da equipe do Consorcio, sem familiarização com o construto e o modelo:

No fue fácil acá, con mis colegas, introducir la idea de tomar un sólo examen para todos los niveles, pero lo trabajamos un montón con el grupo, y no hicimos exactamente un Celpe-Bras, y hay algunas diferencias porque también hay un tema de viabilidad. Nosotros no teníamos el mismo... hay una cosa que para ahí no se ve, pero es muy importante. Ellos eran, al principio, un grupo chico de lingüistas coordinados por Florencia y Margarita ¿no? Y también trabajaban en sus universidades pero dependían directamente del ministerio de educación, y a nosotros el ministerio de educación nos dijo *"Hagan lo que quieran, nosotros les damos un subsidio a las universidades para esto"*, que no era mucho. Yo, por ejemplo, era docente del laboratorio de idiomas, *monotributista*⁹⁵, en fin, unas condiciones muy precarias, y al mismo tiempo muy disímiles. Acá había muy poca enseñanza de español universitaria, *la mayoría de la gente que se acercaba eran ex profesores de inglés*. En el Litoral eran todos, incluso tuvimos profesor de latín, por decirte. (Entrevista Dra. Bibiana, linhas 126-136)

Além das dificuldades aludidas sobre o modelo de exame único, é importante destacar que a frase que resume a atitude do Ministério *"Hagan lo que quieran, nosotros les damos un subsidio a las universidades para esto"*, implica que, mesmo sustentando a certificação, não havia compromisso com as ideias por trás dela, que o Consorcio foi desenvolvendo ao longo do tempo, criando seus próprios mecanismos de formação e difusão. A condição laboral precária da responsável é um exemplo da "tração a sangue" do projeto, mesmo tendo atingido a condição de oficial. O terceiro aspecto, a formação de origem dos professores da equipe, foi ao mesmo tempo empecilho e incentivo para ampliar os objetivos do Consorcio.

Voltando à novidade que significava o exame, outras razões de peso estiveram em jogo na hora de tomar as decisões fundamentais, algumas de ordem prática, coerente com o modelo que representava o Celpe-Bras, como é possível identificar nesse trecho da entrevista:

En un momento vino Bibiana a verme, porque yo quedé a cargo de la Secretaría Ejecutiva del consorcio. Me vino a ver y me dijo que le parecía que había una manera de tomar un solo examen. Porque eso era lo que a mí me preocupaba, ¿no? El formato este del examen elemental, el intermedio etc. Ahí me planteó que existía la posibilidad de *pensar dentro del constructo brasileño*. A mí me pareció bien y yo le di el acuerdo. [...]

95 "Monotributo" é uma categoria similar ao "Micro Empreendedor Individual" (MEI) ou à figura de "Contrato via CNPJ" uma forma de terceirização e precarização laboral.

Para mi lo que era fundamental es *que fuera un sólo examen, que fuera un examen de uso*, y no sobre las reglas etc. y bueno, el otro tema ya excede el marco del examen, que es lo que tiene que ver con algunas cuestiones de PL. Pero lo que era fundamental eran esas dos cosas. En realidad había una tercera [...] y es que tenía que ser un examen *que no requiriera preparación previa como examen*. O sea que era un examen de uso, por supuesto, pero que realmente *encarara sobre géneros textuales que el alumno necesariamente, por el hecho de estar dando un examen que tiene oral y escrito tiene que conocer. Pero que no tiene que prepararse para el examen. Esos eran los tres requisitos eran imprescindibles*. (Entrevista Dra. Ariana linhas 142-158)

Com esta confluência entre a adoção consciente de um novo construto que permitia avançar aproveitando os desenvolvimentos locais (a descrição dos níveis) e cumprindo os requisitos que a primeira Secretaria Ejecutiva fixou, o espelho no Celpe-Bras e a cooperação com seus responsáveis técnicos, demonstrou ser produtivo para a avaliação que o Consorcio esperava implementar, e assim o CELU esteve pronto para a primeira prova, com resultados para apresentar no III CILE, fato que já comentáramos no ponto 4.1.1.

4.5 A caminhada conjunta

A partir do momento em que as comissões técnicas se encontraram, houve uma história de colaboração acadêmica na qual foram frequentes os convites e a presença de membros das equipes nos eventos acadêmicos em ambos os lados da fronteira, e a publicação de textos sobre as certificações, em dossiês e revistas vinculadas às pesquisas sobre avaliação de línguas e políticas linguísticas. As equipes responsáveis das certificações se reuniram oficialmente em duas ocasiões.

Seguindo com a sequência cronológica que adotamos nas seções anteriores, o ano 2005 também seria de grande importância para a relação entre os países do Mercosul e Brasil no tocante às línguas espanhola e portuguesa e seu papel na integração regional. O fato mais relevante é a aprovação, no contexto brasileiro, no dia 5 de Agosto, da lei Nº 11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol, precedida da assinatura do “Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos estados partes” [do Mercosul], de 20 de Junho do mesmo ano.

Outro fato foi a assinatura, no 30 de Novembro, Dia da Amizade argentino-brasileira, do Protocolo entre os ministérios que reafirma o dito na Declaração de Brasília. Nesse mesmo ano, também, começariam na Argentina os Colóquios CELU.

Na próxima seção, focaremos a atenção em alguns fatos relevantes para o ensino das línguas no Mercosul que afetariam os processos que estamos estudando.

4.5.1 A lei do espanhol e “o discurso das faltas”

O projeto legislativo 3987/2000 foi o único, dentre os 19 projetos que, desde 1958, pretenderam instaurar o ensino de espanhol, que conseguiu atingir o status de norma jurídica, a lei N° 11 161, conhecida como “lei do espanhol”. Essa lei continha somente 7 artigos, que são:

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de quinta a oitava séries.

Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3o Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4o A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5o Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6o A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, lei Nº 11.161/2005)

Sustentada no discurso da Integração regional e da importância das línguas para esse propósito, foi celebrada tanto pelos países da região, que viam na lei um forte gesto de proximidade e assumiram nos anos seguintes compromissos recíprocos, quanto pelas agências culturais e de cooperação espanholas, que enxergaram uma enorme oportunidade de negócios com a língua espanhola, se posicionando como “fornecedores”. O artigo 5º abria as possibilidades para isso acontecer, como quase foi logrado no Estado de São Paulo, ou para simplesmente acomodar a norma para nada mudar.⁹⁶

Encontramos a expressão “discurso das faltas” no texto de Viviane Ferreira Martins (2016, p. 182), em que ela identifica um discurso veiculado, tanto pela mídia brasileira quanto pela espanhola, para justificar a intervenção do Reino de Espanha no ensino de espanhol no nosso território. As “faltas” às quais alude são, resumidamente: faltam materiais didáticos de autores locais, faltam professores, faltam cursos para formá-los e falta formação continuada para os que já atuam. Diante dessas carências, seriam as agências culturais e a iniciativa privada espanholas as melhor preparadas para assumir o desafio de implantar o ensino de espanhol em cinco anos, como escrito no Art. 1 § 1º da Lei, um prazo absurdo pela situação da qual partia o Brasil. Meses antes da publicação da Lei, os Estados parte do Mercosul tinham assinado o “Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos estados partes” que citava entre suas justificativas:

96 Os fatos de São Paulo estão muito bem relatados e analisados em DEL VALLE, José e VILLA, Laura ¡Oye!: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. Calidoscópio, Vol. 6, n. 1, p. 45-55, jan/abr 2008. Para ver o panorama geral da Lei do espanhol no Brasil consultar BARROS, Cristiano et al. Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015) Viva voz, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2015.

- Que é preciso facilitar a mobilidade dos professores de espanhol como língua estrangeira para a República Federativa do Brasil e de português como língua estrangeira para a República Argentina, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, para *compensar as carências existentes nos Estados Partes com respeito a potencial demanda de recursos humanos qualificados para o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL*;
- Que na XXII Reunião de Ministros de Educação dos Estados Partes e Estados Associados, realizada em Buenos Aires, República Argentina, no dia 14 de junho de 2002, recomendou-se preparar um Acordo sobre admissão de títulos para o exercício docente que permita fortalecer o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL em instituições educativas da região;
- Que a mobilidade de professores deve responder aos padrões de qualidade vigentes em cada país para assegurar seu contínuo aperfeiçoamento; (MERCOSUL/CMC/DEC, 09/05)

Desta maneira, os países aceitavam que a missão de estabelecer um bilinguismo português/espanhol, uma das metas do Setor Educativo do Mercosul (SEM) enfrentaria dificuldades por falta de professores e apostavam na cooperação entre eles estabelecendo que:

ARTIGO 1

Os Estados Partes, através de seus organismos competentes, admitirão apenas para efeito do exercício da atividade docente no ensino de idiomas espanhol e português como línguas estrangeiras, os títulos que habilitam para o ensino destas línguas, conforme os procedimentos e critérios estabelecidos por este Acordo. (MERCOSUL/CMC/DEC, 09/05)

Esta ambiciosa solução parecia ser adequada tanto como política de integração e de diversificação do ensino de línguas, quanto para realmente preencher as vagas em falta, mas nos “procedimentos e critérios” estabelecidos já era possível reconhecer que deveria percorrer, para ser efetivo, um longo caminho burocrático que dependeria também da vontade política de governos, sindicatos, e das oportunidades oferecidas aos professores. Como muitas das iniciativas do Mercosul, não teve continuidade, principalmente porque com a falta de institucionalidade do bloco, tudo naufraga nas instâncias de ratificação nacionais, sobretudo na hora de destinar o orçamento.

Também em 2005 foi assinado o Protocolo entre os Ministérios de Educação da Argentina e Brasil, que convinha as seguintes ações:

- Implementação dos Programas de Formação de Ensino do Espanhol e do Português como segunda língua.
- Lançamento do Programa Bilateral de intercâmbio de Assistentes de Idioma.
- Oferta de um Plano Anual de Assistência Técnica sobre desenho curricular, formação docente, EaD, e elaboração de material didático.
- Fomento de Convênios Interinstitucionais entre Universidades para conformar ofertas co tituladas para o ensino de espanhol e português como segundas línguas.
- Fomento de associações de Editorias argentinas e brasileiras para editar livros para o ensino e formação de docentes de espanhol e português.
- Ampliação dos exames para a obtenção dos Certificados de Español Lengua y Uso (CELU) e do Celpe-Bras nos respectivos países. (ARGENTINA e BRASIL. Foz do Iguaçu, 30 de Novembro de 2005.)

Dessa enumeração, interessa-nos enfatizar que os ministérios prometiam levar a sério uma política para as línguas e que se ratificava a ampliação das certificações, uma vez que o CELU já tinha alcançado status de certificação nacional por resolução desse mesmo ano. Reconhecida a oficialidade do CELU e a reciprocidade entre os países em matéria de certificações, o contexto para a continuidade na cooperação acadêmica estava garantido.

4.5.2 Os Colóquios CELU e as participações regionais.

A partir da oficialização do CELU, cumpridas as expectativas dos Ministérios, as equipes do Consorcio ELSE iniciaram uma longa tarefa com objetivos maiores, como revela este trecho da entrevista à Dra. Bibiana:

Dra. Bibiana: [...] el consorcio se constituyó para desarrollar el área de español lengua extranjera. Y el examen era un instrumento para eso. Tomar el CELU no tenía una finalidad solo para el alumno, sino que tenía una finalidad para el cuerpo docente. Porque teníamos que capacitar

evaluadores no sólo en evaluación, sino en el concepto de lengua extranjera ¿me entendés?

Entrevistador: Un instrumento que tiene varios usos, varias finalidades y ese desarrollo es uno de los objetivos.

Dra. Bibiana: Exactamente. Ese era un objetivo muy importante de este consorcio.

(Entrevista Dra. Bibiana, linhas 140-147)

Para cumprir esse objetivo, foi muito importante a criação de um dispositivo que reunisse a todos os envolvidos num mesmo espaço para continuar a pensar o exame e a ampliação da área de ELSE, e esse espaço foi o Coloquio CELU. No site oficial são descritos da seguinte maneira:

Los Coloquios CELU son encuentros académicos organizados por las universidades miembro del Consorcio, con el objetivo de compartir investigación y experiencia en el área de evaluación de ELE. Se realizan desde el año 2005. (CELU, <https://www.celu.edu.ar/es/content/coloquios-celu>)

Os colóquios possibilitaram desde o início esse compartilhamento e foram pensados também como momentos de formação, em que, além das apresentações, acontecem palestras, mesas-redondas, oficinas e cursos onde são abordadas as temáticas de ELSE em geral, não somente da certificação. Essa característica foi imposta desde o início como é possível identificar na voz da Dra. Bibiana:

[...] según el año decíamos “ponemos más el acento en la clase de lengua”, no siempre en relación con el CELU. Yo siempre quería que estudiaran más el examen, pero también el camino hacia el examen. Porque una de las cosas que tiene nuestro examen y el Celpe-Bras, de difícil, es que se propuso no indicar un único manual. Tiene como un rechazo a la “didáctica de examen”: “pensá que son tres horas, repartí tu escritura” o “escribí más largo o más corto porque los profesores prefieren x” o sea, por rechazar eso, y que fuera más de uso, tampoco se desarrollaba demasiado. Los profesores se desesperan, ahora ya no porque hay mucho, la gente encontró. Al principio decían “no enseñen para el examen, enseñen uso”, desarrollamos didáctica de uso “sí, pero te preguntan qué tipo de texto” “vos enseñá los textos que necesiten ellos”, enseñar uso de lengua, porque siempre enseñábamos gramática. O si querés discurso, pero así como una cosa normativa. Enseñen cambios de registro, información, síntesis. Y eso fue un desarrollo que fue encontrando la gente, más allá de uno. Yo he

escuchado ponencias que he dicho “uau, no se me había ocurrido que se puede enseñar así” pero que va al CELU. (Entrevista Dra. Bibiana, líneas 173-186)

O depoimento nos orienta que o colóquio é um importante mecanismo de formação e aprendizado, e que é direcionado para os interesses da área ELSE em geral, refletindo as preocupações do campo em cada período. Semelhante à perspectiva de Dra. Bibiana, a Dra. Elaine, docente em uma das sedes no Brasil, o resume dizendo “o coloquio é um espaço de reflexão sobre o ensino de espanhol, sobre as políticas de ensino de espanhol, que excede em muito o exame” (Entrevista Dra. Elaine, linhas 88-90).

É possível ver a evolução dos Coloquios por meio do apanhado histórico dos eventos e os títulos das convocatórias:

- I Coloquio CELU, 2005, UBA, *Investigaciones en evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera*
- II Coloquio CELU, 2006, UNMdP, *Investigaciones en evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera*
- III Coloquio CELU, 2007, UNLP, *Impacto de la evaluación de Español como Lengua Segunda y Extranjera*
- IV Coloquio CELU, 2008, UNL, *Interculturalidad e Internacionalización en las prácticas evaluadoras: del trabajo en el aula a la certificación*
- V Coloquio CELU, 2009, UNC, *Lengua, identidad y procesos de integración regional Evaluación y certificación en relación con estos procesos*
- VI Coloquio CELU, 2011, UNSAM, *de la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística*
- VII Coloquio CELU, 2013, UNCu, *El desarrollo de las competencias en ELSE: Diálogos entre la teoría, la interacción didáctica y la evaluación*
- VIII Coloquio CELU, 2015, UNRN Sede Andina, *Debates en torno a la Enseñanza y la Evaluación en ELSE*
- IX Coloquio CELU, 2017, UNCat, *Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE*

- X Coloquio CELU, 2019, UNRC, *Enseñaza y evaluación ELSE: aportes para una política orientada a la integración regional*.
- XI Coloquio CELU, 2021, UNT, *Investigación, enseñanza, evaluación y certificación en ELSE: Nuevos escenarios, nuevos desafíos*.

Como podemos ver, os temas excedem a certificação de línguas, ainda que conservando sua centralidade; além disso, a Integração Regional e a Política Linguística não estiveram ausentes.

Além de participarem os professores e pesquisadores argentinos, o colóquio se configura como espaço onde responsáveis e avaliadores das sedes brasileiras, entre outras do exterior, expõem suas pesquisas. Também serviu de palco para que em muitas ocasiões dissertassem membros da Comissão Técnica do Celpe-Bras e outros docentes brasileiros, muito especialmente nos primeiros encontros. No Iº Coloquio, Matilde Scaramucci desenvolveu num seminário o conceito de proficiência linguística, exames de língua e seus efeitos retroativos no ensino no contexto do Celpe-Bras; no IIº, a mesma professora expôs os fundamentos teóricos do Celpe-Bras e apresentou resultados de pesquisas sobre os efeitos retroativos do Celpe-Bras nas aulas de português do Brasil; no IIIº, a Dra. Margarete Schlatter falou sobre “O conceito de gênero discursivo e a avaliação de proficiência em produção escrita”; no IVº, novamente a Dra. Scaramucci e Tim Mc Namara conduziram um seminário de pós-graduação e fecharam o encontro com o tema “Crossing boundaries: Foreign language assessment in the era of globalization”. Durante o Vº encontro, é para se destacar a presença da Presidente do Programa Idiomas sem Fronteiras, SESu/MEC, Denise Martins de Abreu e Lima, que posteriormente assinou um acordo com o Consorcio⁹⁷. Estimulados pela temática principal do encontro, e já percorridos cinco anos de exames, começaram a aparecer trabalhos com temas orientados aos alunos brasileiros de ELSE, ou de Português Língua Estrangeira, como foi o trabalho da Dra. Terumi Koto e professoras do CELIN-UFPR. Depois desse encontro tornou-se habitual contar com trabalhos com essa

97 O acordo possibilitou, em 2017, e através do Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) do Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), a criação dos cursos auto-instrucionais de espanhol <https://www.cursosdeespanolautoinstruccionales.com.ar/> feitos para o público brasileiro. Suas autoras são todas atuantes no CELU.

temática. Outro aspecto que marca o caráter integrador do Colóquio é a presença de pesquisadores que atuam em outros âmbitos, como o Grupo de Trabalho em Políticas Linguísticas do SEM ou o Núcleo Disciplinar Português e Espanhol Língua Segunda e Estrangeira (ND PELSE) da AUGM. Neste último grupo, muitos dos atuantes no Consorcio e no Celpe-Bras foram representantes das suas Universidades.

A modo de ênfase sobre a parceria, registramos outros encontros: em 2014, ao celebrar a primeira década do CELU, aconteceram em Santa Fe as “III Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras y Primer Encuentro Internacional de Español, Lengua Segunda y Extranjera “A diez años del Certificado de Español, lengua y uso (CELU)” e novamente as convidadas internacionais foram a Dra. Margarete Schlatter (UFRGS) e a Dra. Matilde Scaramucci (Unicamp); no ano 2016 Dra. Juliana Schoffen ministrou na UBA um seminário a partir do qual se modificaram as bandas de descritores do exame CELU, e em 2018 coordenou uma oficina sobre avaliação de língua oral. Também a professora Silvia Prati participou na abertura do primeiro SINCelpe, e a Mg. Ana Principi, que fora Secretária Executiva do Consorcio ELSE-CIN durante dois períodos, é presença confirmada da edição 2020, adiada para 2021.

Por último, cabe apontar que, ao longo dos anos, contamos, entre as difundidas, 170 produções apresentadas, podendo atingir um número maior.

Outra evidência de que a influência e cooperação entre as comissões técnicas foi relevante são as produções escritas em colaboração. Em abril de 2008, aconteceu o Terceiro Congresso Internacional da ALTE, em Cambridge, Inglaterra, focado esse ano na problemática “Language Testing Matters. Investigating the wider social and educational impact of assessment”. Nesse evento, foi apresentado o artigo “Celpe-Bras and CELU proficiency exams: implementation, characteristics and impacts of the exams on Brazil-Argentina relations” por Margarete Schlatter, Matilde Scaramucci, Silvia Prati e Leonor Acuña. A relevância dessa apresentação reside no âmbito em que foi difundido, internacional, e de prestígio no campo, entendendo este fato também como um gesto político, ampliando a difusão das duas certificações fora dos espaços “iberófonos”.

Esse artigo em inglês é a primeira versão de "Celpe-Bras e CELU: Impactos da produção de parâmetros comuns de avaliação e proficiência em português e em espanhol", publicado em "O português do Brasil como língua Transnacional", livro organizado por Mônica G. Zoppi-Fontana em 2009. Esse texto acumula até hoje 37 citações⁹⁸ e faz um apanhado histórico das certificações, de sua implementação como Ações de Política Linguística, as características de ambos exames (construto e estrutura) e analisa o impacto de ambas as certificações nas relações Brasil-Argentina e na definição de parâmetros para o Ensino de Português e Espanhol para Falantes de Outras Línguas. Interessa-nos, pelo tempo transcorrido desde sua publicação, mergulhar um pouco na última seção: "Perspectivas e Desafios".

Ao ler a seção hoje, percebemos que as autoras vislumbravam um melhor futuro para os usos possíveis dos exames na região, e nem todas as expectativas foram cumpridas, sobretudo no tocante às ações conjuntas que envolviam as instâncias do Mercosul. Pontualmente, as certificações não são utilizadas na seleção de professores para o ensino de PLA e ELSE, como era a expectativa expressa em Schlatter et al. (2009, p. 117), e em muitos dos âmbitos do sistema educacional onde poderiam ser utilizados, os exames são ignorados. Os exames também não tiveram ingerência no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) (ver LORENZETTI, 2016), nem são prioridade da Unila, que ainda não tem implementado o CELU, por exemplo, nem exige o Celpe-Bras para o ingresso dos estrangeiros. O Instituto Rio Branco, responsável pela formação do corpo diplomático brasileiro, apesar de existir um pré acordo, nunca exigiu o CELU, enquanto o Serviço Diplomático argentino exige o Celpe-Bras a seus quadros. Como o artigo sustenta,

[...] são as universidades da região, em particular as que desenvolvem e implementam o Celpe-Bras e o CELU e as universidades brasileiras com grande prestígio em pesquisa e formação de professores de espanhol, que têm contribuído para definir com mais clareza a necessidade de uma política linguística com metas Regionais. (SCHLATTER et al. 2009, p.117)

98 Segundo o Google Acadêmico, 15/01/2021

Assim como as autoras falam do passado recente acreditamos que é nas ações concretas das universidades da região que ainda reside o presente e o futuro da Política Linguística regional e a integração de fato, sobre bases reais.

4.6 Os encontros

Durante o ano de 2007, aconteceram dois importantes encontros: o primeiro entre o Consorcio ELSE e o Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (CIL/FFLCH/USP) em São Paulo, e o Seminário Brasil-Argentina “Ensino e certificação do Português e do Espanhol como segundas línguas”, em comemoração ao “Dia da Amizade Brasil-Argentina”, em Brasília. Ambos tiveram relevância na medida em que o primeiro consolidou uma parceria acadêmica duradoura, e o segundo pelo caráter oficial binacional e a oportunidade de ampliar o intercâmbio além das comissões técnicas.

A seguir comentamos ambas as experiências.

4.6.1 A **na sede da USP**

Em novembro de 2006, tinha acontecido a primeira aplicação do CELU na USP, e a partir desse momento e até hoje o intercâmbio acadêmico mais profícuo do Consorcio ELSE passou a ser com a USP, que é a sede no exterior que, além de aportar uma parte considerável dos candidatos, conta com um grande grupo de 17 avaliadores, o maior do Brasil e provavelmente maior do que algumas sedes argentinas. É interessante percorrer brevemente como foi instalada a sede, já que, por suas circunstâncias, permite expor algumas características relevantes da formação da rede CELU no Brasil.

A relação do Centro Interdepartamental de Línguas da Universidade de São Paulo (CIL-USP) com o Consorcio ELSE nasceu de uma iniciativa individual e de uma demanda específica que sua protagonista relata da seguinte maneira:

No começo de 2005 assumiu uma nova diretora, [...] e ela me procurou dizendo que tinha visto, e queria que eu trabalhasse na possibilidade de o Centro de Línguas fazer as provas do DELE lá na USP. Eu imediatamente falei que não procuraria o DELE. O DELE já era realizado há muitos anos em São Paulo, o Instituto Cervantes já fazia isso, e ideologicamente a gente já tinha um grupo que conversava sobre o espanhol no Brasil e que sabia dos interesses mais mercantilistas do DELE, do IC, e de toda a representação espanhola no Brasil, então para mim era muito claro que *não tinha nenhuma razão que a USP, universidade pública do Estado de São Paulo se envolvesse com um produto como era o DELE*. E aí eu fui para casa e pensei "preciso apresentar uma alternativa para ela" eu não conhecia o CELU. Então fiquei alguns dias pesquisando na internet porque estava claro para mim que ela queria que o CIL da USP passasse a oferecer alguma certificação, e *eu também tinha claro que não queria que essa certificação fosse o DELE*. Então eu procurei na internet e achei o CELU, não tínhamos notícia dele aqui na USP ainda, o CELU é de 2004, era muito recente. A gente não tinha nenhuma informação e eu entrei numa página, não sei se o CELU tinha uma página já na internet ou se tinha nas universidades, [...] Achei numa página informação sobre eles e achei o nome da professora Leonor Acuña, que era naquele momento a responsável e aí mandei um e-mail. (Entrevista Dra. Elaine. linhas 5-22)

Observemos dois aspectos importantes: a certificação internacional já era um diferencial buscado por um centro de ensino de línguas de uma universidade pública, uma preocupação que indica que, para algumas demandas, já não eram suficientes as certificações da instituição; o segundo é que a resposta de quem seria a responsável está sustentada num posicionamento ideológico sobre o instrumento DELE e sobre o papel da Universidade pública, uma conjunção que podemos achar em outros casos relevados. Mais argumentos foram expostos para sustentar essa decisão

[...] se abria uma possibilidade de um trabalho com um exame latino-americano, sul-americano, com universidades, e [...] a possibilidade de ter a formação de professores avaliadores, a possibilidade de intercâmbio na formação docente, parecia muitíssimo mais coerente com o que um centro de línguas de uma universidade pública poderia fazer. (Entrevista Dra. Elaine. linhas 27-31)

Nenhum outro diploma tem um curso de formação dos aplicadores que envolva a sua formação como professor, a sua compreensão da importância da certificação, a sua compreensão e o seu conhecimento sobre os tipos de prova ou sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira na Argentina, ou como língua segunda, e isso sempre esteve presente. Sempre que vinha alguém do Consorcio para São Paulo, quando eu estava em São Paulo, a gente fazia uma oficina sobre o exame para formar os aplicadores, e fazia palestras para professores e alunos de Letras. (Entrevista Dra. Elaine. linhas 74-80)

Aqui a professora coloca um aspecto que é fundamental: a garantia de que a relação com o Consorcio representava um ganho na formação dos envolvidos e seus alunos, e um compromisso entre instituições pares, o acesso a uma rede de cooperação. Como falou a professora “era uma alternativa possível, viável e adequada para o que a gente, para o que eu idealizava para um exame ser aplicado num CL dentro da USP.” (Entrevista Dra. Elaine. linhas 35-36). A Dra. Irma, colega de equipe na época, reforça os argumentos, dizendo: “No tuvimos ninguna duda en hacerlo porque nos parecía que era una certificación que se vinculaba al sueño y a la necesidad, a la importancia de la integración, de trabajar entre colegas del cono sur” (Entrevista Dra. Irma, linhas 3-5). A aparição, de novo, do argumento da integração também mostra quanto esse discurso operou e continua operando entre os docentes, e durante a década que seguiu foi ainda mais forte.

As ações do Consorcio ELSE em 2007 no Brasil levaram a que, dentro de uma “Gira de Universidades” em Setembro visitaram a USP professores da UBA, UNC, UNL, UNLP, UNMDP, e UNSL. Ali se abordaram as seguintes temáticas:

1. Análisis del Taller de evaluación del CELU
2. Presentación del Centro de Lenguas de la Universidad de Sao Paulo
3. Resumen de la situación de la enseñanza de español en Brasil
4. Definición del Consorcio, CELU
5. Propuestas del Consorcio – proyectos conjuntos

(Gira de Universidades del Consorcio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español, Acta de reunión Sao Paulo, 29/09/2007)

A partir desse momento as relações institucionais, e fundamentalmente as pessoais, consolidaram-se de maneira que hoje continua a parceria nas aplicações do exame, nas capacitações, que passaram a realizar-se on-line, e na participação dos Colóquios CELU, o último em 2019. Em novembro de 2020, por exemplo, participaram de *lives* convocadas pelo Instituto de Lingüística da UBA⁹⁹, sustentando o que foi afirmado na entrevista

99 Estudiar español, ¿es necesario? Disponível em <https://youtu.be/FUsc8-0XchE>

Por mais que o CELU tenha crescido muito eu acho que não perdeu esse caráter de que são pessoas conversando com pessoas, pessoas que fazem parte do consórcio, que elaboram o exame, que trabalham com o exame lá, conversando com pessoas que aplicam o exame no Brasil ou em outros países, com professores que trabalham esse exame aqui, e é um outro nível de negociação, um outro nível de contato diferente desse que usa a indústria do espanhol da Espanha, que é o nível de negociação política no alto escalão. (Entrevista Dra. Elaine, linhas 175-180)

Essa percepção, lida como um diferencial, é uma das constantes comprovadas em outras entrevistas com pessoas de outras sedes.

4.6.2 Seminário Brasil-Argentina

Em novembro de 2007, organizou-se o seminário Brasil-Argentina em Brasília, comemorando o Dia da Amizade argentino-brasileira, com o objetivo de:

Discutir os sistemas de avaliação Celpe-Bras e CELU e experiências de ensino de Português e Espanhol como línguas segundas e estrangeiras (PELSE) com vistas a estabelecer prioridades de ações conjuntas e fornecer subsídios para a tomada de decisões governamentais relativas ao fomento às áreas de PELSE. (BRASIL, MEC, 2007, pág. 1)

Isso significava dar um passo para que ambas as certificações oficiais nacionais se firmassem na liderança da certificação de línguas no nível regional, o que não significava conflito nenhum para o Brasil, mas não era igual para Argentina. Pouco mais de um ano antes, em Julho de 2006, tinha começado a funcionar o Núcleo Disciplinar Português e Espanhol Línguas Segundas e Estrangeiras (ND-PELSE) no âmbito da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), que tinha como objetivos:

[...] congregar, articular e incentivar acciones tendientes al desarrollo en el ámbito universitario de la enseñanza, investigación y extensión relacionadas con el español y el portugués como lenguas segundas y extranjeras en el marco del respeto a otras lenguas de la región. (AUGM, http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/?page_id=18)

A criação desse núcleo, onde atuaram como representantes, durante anos, muitas das pessoas que foram responsáveis também pelo Celpe-Bras e o CELU, significou uma reconfiguração, uma segunda etapa no trabalho sobre ensino de língua espanhola e portuguesa na região e a certificação de conhecimentos sobre

elas. Até o ano 2004, o Grupo de Trabalho em Políticas Linguísticas (GTPL-SEM) teve na sua agenda tanto a formação dos docentes de espanhol e português como língua estrangeira, como a certificação de línguas. A Dra. Dora (Entrevista linhas 29-31) relata que “desde un primer momento que comenzamos con la idea de certificación de lengua, tomamos al Celpe-Bras como referencia para el portugués, y pretendimos elaborar una propuesta mercosuriana para el español”.

Quando o Consorcio ELSE foi formado, os representantes argentinos no GTPL-SEM, que não pertenciam ao âmbito do ELSE, anunciaram que a intenção do Ministério a partir desse momento era aplicar um exame oficial argentino. Esse fato não foi bem recebido pelos outros países e foi determinante para que os processos tendentes a uma certificação regional única de língua espanhola ficassem estancados durante um tempo. Outros fatos que determinaram, nos anos seguintes, a mudança de rumo nos grupos operantes no GTPL-SEM é que tanto os projetos de Escolas de Interculturais de Fronteira quanto os de Formação Docente ganharam independência, e o GTPL passou então para a categoria de Comitê Assessor de Políticas Linguísticas-CAPL (STURZA, 2012, pág. 21).

Quando, durante o encontro de 2007, se renovaram as intenções de regionalização da certificação do espanhol, partiu-se desde outro patamar e com outros protagonistas, liderados pelos responsáveis do Consorcio ELSE. Desse seminário Brasil-Argentina participaram também representantes de Paraguai e Uruguai, que discutiram sua possível participação no sistema de avaliação CELU. Essa discussão se manteve durante alguns anos, mas existiram muitos empecilhos que fizeram que a iniciativa não prosperasse. Para isto, existem explicações de diferente ordem.

Em meados da década dos '90 havia caminho trilhado pelo Laboratorio de Idiomas da UBA nesse sentido, que em 1996 tinha aplicado seus CEB-CEI-CEA¹⁰⁰ em Montevideu (Entrevista Dra. Bibiana, linha 208). A Dra. Dora, que na época trabalhava na Universidad de la República (UdeLaR) afirma sobre a colaboração com as pesquisadoras durante esse período que:

100 Certificado de Español Básico, Certificado de Español Intermedio e Certificado de español Avanzado, respectivamente, emitidos pela UBA.

[...] fueron muy generosas, porque a esa altura ya tenían una trayectoria que las ubicaba en un lugar de referencia y nos abrieron el laboratorio de lengua, nos formaron, aprendimos pila, aplicamos cosas de ellas con nuestros estudiantes de español, para ir probando, como pruebas piloto, tuvimos un intercambio estupendo. (Entrevista Dra. Dora, linhas 33-36)

Essa colaboração deixou de acontecer com a mudança na posição do Governo argentino, quando, em reuniões dos Grupos de Trabalho do SEM, e sem a presença de representantes CELU, um representante anunciou que seria feita uma certificação nacional, mas a ideia não foi abandonada pelas responsáveis do Consorcio ELSE, que sofreram as consequências. Como expressava a Dra. Bibiana “en los consulados del mundo se presentaba como argentino, entonces eso impedía el trabajo.” (Entrevista linhas 208-214). O trabalho ao que referia era a difusão como certificação internacional, fundamentalmente para não ser associado a uma única variedade dialectal do espanhol. Mais ilustrativo das intenções regionalistas da equipe é o que relata a Dra. Ariana, ao falar sobre a eleição do nome do exame:

La verdad es que yo, [...] soñaba con que pudiéramos hacer algo regional, ¿no? Hasta tal punto que, voy a confesar, que teníamos que buscar un nombre para el examen. Entonces, en un momento, pensé en CAELU, Certificado Argentino de Español Lengua y Uso. Y entonces pensamos que si le poníamos la A de argentino nunca íbamos a lograr ni siquiera comenzar a dialogar con los vecinos, entonces le sacamos la A y le pusimos CELU sabiendo que durante mucho tiempo tuvimos que soportar la mirada de ridiculización porque se llamaba “celu” como el celular. Pero bueno, lo bancamos. (Entrevista Dra. Ariana. linhas 204-211)

Apesar das boas intenções, a ideia de partir do CELU como base, então, não pôde prosperar, em parte porque as ações anteriores de atores externos ao Consorcio já tinham gerado resistência e tinha que desandar-se um longo caminho.

O Seminário foi encerrado, depois de ter colocado na mesa tudo o feito no Mercosul até esse momento em matéria de certificação e docência de PLE e ELSE, com um apelo a participação das Universidades na formulação de políticas linguísticas dos Estados:

As ações discutidas e encaminhadas pelas Universidades da Região orientam-se pela visão de um bilingüismo generalizado de português e espanhol no Mercosul e na América do Sul, segundo as necessidades da vida dos falantes, acompanhadas de políticas de promoção das demais línguas usadas pelos cidadãos dos Estados. A construção desse bilingüismo deve acompanhar e favorecer a melhoria geral dos resultados educacionais

de nossos países. É fundamental que as Universidades sejam convocadas para a formulação e execução das ações para alcançar essa integração lingüística. (BRASIL, MEC, 2007, pág. 5)

Esse chamado à construção do bilinguismo Português-Espanhol e à participação das Universidades na Política Linguística seria uma preocupação constante do ND-PELSE, que perdura até hoje.

4.6.2.1 Sobre a tensão exame regional/exames nacionais

Como afirmáramos, o Seminário representou uma nova instância para as propostas de certificação de línguas no Mercosul, e sabemos que a regionalização da certificação em língua espanhola a partir da extensão do CELU não prosperou. Desde uma perspectiva glotopolítica, José Del Valle opinava que

[...] en la medida en que se trata de un modelo de certificación que es alternativo al SIELE, alternativo como *modelo que se basa en una concepción distinta de la lengua y de lo que significa hablar*, yo desde luego vería con buenos ojos una ampliación del ámbito de relevancia del CELU, pero claro, para eso debería haber una *política de relaciones institucionales entre las instituciones que gestionan el CELU y otros espacios en América Latina*. (LORENZETTI, DEL VALLE, 2019, pág. 23)

Revisando essa postura, pensamos que a possibilidade de retomada de uma regionalização reside na adoção, em cada país, do constructo Celpe-Bras/CELU e não na adesão ao exame, já que essa é uma decisão autônoma e não geraria conflitos no interior das Instituições.

Passados alguns anos, consultados alguns dos atores desse processo, refletiram sobre a situação e expuseram algumas hipóteses sobre o que poderia ter sido feito para ter outros resultados. A Dra. Ariana disse ao respeito:

La [...] idea, que creo que es la que deberíamos haber encarado de entrada, es tratar de transformar a los organismos que teníamos, que era la AUGM y alguna otra posibilidad más, transformarlos como en *promotores de que cada país tuviera su propio certificado*, que creo que es con lo que deberíamos haber trabajado. No lo hicimos, no sé si hubiera dado resultados. *Deberíamos haber puesto a los especialistas de esos organismos a colaborar, hacer una especie de gran espacio de asesoría para que cada país pudiera tener su propio examen*. (Entrevista Dra. Ariana linhas 215-221)

A ideia central de um exame por cada país é uma alternativa que a professora traz diante do fracasso do projeto regional, e essa professora também introduz, na forma de promotores e assessores, figuras institucionais que, como a AUGM, carecem de poder de decisão, uma vez que não formam parte do Estado, mas que pesam no mundo acadêmico e da circulação de ideias e conhecimento. Outra professora contesta esta hipótese desde outro lugar:

Nosotros no teníamos manera de hacer un examen de tipo regional y mucho menos internacional. No tenemos suficiente equipo, presupuesto y hace falta mucha gente que no teníamos. Nuestras instituciones no lo iban a respaldar. UdeLaR es la única universidad pública uruguaya, no tiene con quien asociarse, Paraguay, que tiene más, está mucho más preocupado en preservar el guaraní. (Entrevista Dra. Dora. Linhas 51-54)

A professora reforça seus argumentos com outra reflexão:

Nosotros estamos inhabilitados por una cuestión de dimensión. si no es regionalmente Uruguay no puede tener un examen. Pero además nadie buscaría un examen uruguayo, porque si el propio CELU tiene que presentarse, explicarse y venderse como tan válido como el examen del Cervantes, porque en el imaginario internacional el español de verdad se habla en España y cosas por el estilo, y además el CELU no acompaña el MCER o sea que si se lo vas a vender a un europeo te dice “¿yo con esto qué hago? ¿me lo van a reconocer? ¿donde lo presento?”. Si el CELU tiene es problema, imaginate un examen uruguayo o paraguayo, es absolutamente inviable. (Entrevista Dra. Dora. Linhas 56-62)

Cabe, neste segundo caso, perguntar, por um lado, se realmente um exame das características de CELU e Celpe-Bras busca cumprir as mesmas funções que os exames europeus e concorrer com eles, e, por outro, se a proposta poderia ser mais abrangente, tendendo não a uma certificação restrita a cada país, e sim à conformação de um sistema regional, como parece propor a Dra. Ariana neste excerto:

[...] a nadie le importaba tener un examen único, no nos importaba tener un único certificado, *lo que nos importaba era tener un desarrollo propio que cumpliera con todos los requisitos que decíamos*. Y ahí hubo dos problemas: se nos ocurrió tarde, si es que se nos ocurrió, porque no estoy segura, y el otro problema fue que nosotros tomamos el primer examen en Noviembre de 2004. En 2007 España crea el SICELE, que es un mito, no existe el SICELE, [...] y logra comprometer a muchas instituciones, no sé si a muchas pero a algunas que podrían haber sido, en otras condiciones, nuestros interlocutores en esto de un examen por cada país. (Entrevista Dra. Ariana. Linhas 231-233)

Destas reflexões também podemos resgatar que a vontade regionalista e mercosulina ainda continua viva na proposta de construção de um Quadro de Referência para as Línguas em Sul América. Em Outubro de 2013, aconteceu mais um encontro na Unicamp entre os responsáveis do Celpe-Bras e o CELU onde a temática principal foi pensar nesse quadro,

[...] un marco de referencia común de niveles de dominio para ser utilizado en América del Sur, estableciendo descripciones y definiciones precisas sobre los niveles de competencia requeridos que sirvan de base para la región en un contexto de creciente movilidad e internacionalización en la región.

Se prevén futuros encuentros que profundicen los saberes y reflexiones de ambos equipos de trabajo, en un marco colaborativo de generación de propuestas y documentos fundantes para innovaciones en materia de política lingüística regional. (CELU, Boletín Informativo Nº 5, 2013)

Assim como nesse encontro, a ideia do Quadro figurou na agenda do ND-PELSE até 2015. Essa poderia ser, no nosso entendimento, uma possibilidade de diálogo e avanço para a formação de um sistema que atendesse a todos e escapar da política errática dos serviços exteriores e ministérios dos países. A Dra. Florencia. disse ao respeito:

O quadro permitiria às pessoas um alinhamento do que já têm. Para isso, teríamos que ter nossas próprias descrições, o que não foi feito até hoje e que a meu ver, é muito importante para o desenvolvimento do ensino das línguas estrangeiras, servindo de metas também para o contexto escolar e para outras línguas estrangeiras (Entrevista Dra. Florencia. linhas 155-159)

Uma definição de um quadro regional como sugerido pela Dra. Florencia, que abrangesse as línguas oficiais e estrangeiras, e que pudesse contemplar as originárias, também seria um ato de independência linguística, que quebraria a tendência unitária do QCER, como apontava Mc Namara, aportando diversidade ao campo. Esta é uma ideia que ainda não tem sido abandonada totalmente, mas que requer de muitos recursos para ser concretizada.

4.7 O CELU no Instituto Cultural Brasil Argentina: um caso atípico e chave para o CELU no Brasil.

O Instituto Cultural Brasil Argentina foi uma instituição pioneira do ensino de espanhol como língua estrangeira em Curitiba-PR desde meados dos anos '90 até 2014. Este Instituto era um empreendimento comercial, que manteve relações estreitas com o Laboratório de Idiomas da UBA e o Consórcio CELU, e foi a única sede do CELU em Curitiba até 2009, quando começaram a alternar a aplicação do exame com a UFPR.

A importância desse centro radica não somente em que foi a única sede CELU fora de uma Universidade durante o período em que funcionou, e que manteve também dois locais no Paraná, em Curitiba e Foz do Iguaçu. No ICBA aconteceu um processo de desenvolvimento de material didático guiado pelo constructo do CELU, a série “Todas las Voces”, foi local de pilotagem de uma certificação nascida na UdeLaR (Uruguai), o CELE, e, fundamentalmente, sua estrutura administrativa e financeira foi o que fez possível sustentar os repasses do Consórcio ELSE a avaliadores e responsáveis das sedes do Brasil todo durante um longo período em que houve um acomodamento entre as burocracias das Universidades Federais e a Argentina.

Pelo exposto, então, focar no desenvolvimento desse instituto em particular, permitirá ver alguns dos efeitos retroativos do CELU, um exemplo da evolução do mercado de ensino de espanhol no Brasil e as demandas de certificação, e, como um exame pensado desde e para as redes acadêmicas, pode fazer parte também de outras redes fora das universidades.

4.7.1 A demanda por certificação

O ICBA nasceu como resposta diante da demanda crescente de cursos de espanhol que seguiu à firma do Tratado de Asunción em 1992, quando reinava o otimismo pelo impulso que o Mercosul podia trazer ao intercâmbio comercial. Na medida em que o público aumentou, apareceu a necessidade de certificar e dar

alguma formalidade, como uma maneira de atender exigências do mercado de trabalho, como relata sua diretora:

Cuando nosotros empezamos a hacer convenios con la Sociedad Comercial y los representantes comerciales de Curitiba, ellos querían un certificado. Entonces nosotros fuimos primero al Consulado Argentino, y ellos nos firmaban el certificados que nosotros dábamos. Era como *una garantía para que las empresas pudieran contratar a empleados que sepan hablar español*, en esa época se decía "chancelado" en portugués. (Entrevista Lic. Karine. 19-23)

As circunstâncias econômicas e políticas estavam sinalizando que já não era suficiente, como era normal até o momento, contar com uma equipe formada por professores “falantes nativos” oriundos de países vizinhos, e uma diretora da mesma condição com habilitações acadêmicas alcançadas nos sistemas educativos de Argentina e do Brasil, para garantir que o aluno sabia espanhol. Vemos aqui como operam, condensados nessa demanda, vários fatores. Um é o valor da certificação como “capital cultural institucionalizado” intercambiável por dinheiro, que Bourdieu (1987, p. 14) define como “patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura”. Outro é o valor de troca que estava adquirindo a língua espanhola, a partir de uma suposta necessidade comercial que faria mais “empregável” ao trabalhador que tivesse a habilidade de falar espanhol. A esse respeito, Alonso e Villa (2020, p.39) nos lembram que a ideologia neoliberal “coloca sobre os ombros dos indivíduos a responsabilidade de nutrir e, em seguida, capitalizar suas habilidades linguísticas, assumindo que as línguas são recursos que todos os trabalhadores podem obter e desenvolver igualmente”. O terceiro fator é a demanda de “autenticidade” que supõe que um país hispanofalante emita um aval oficial. Este aspecto está desenvolvido no seguinte excerto de Duchêne e Heller:

Carregamos com a ideia de que as coisas (incluindo pessoas e lugares) valem por causa de um vínculo privilegiado com a natureza; a ideia romântica de que a natureza confere *autenticidade*, seja nas coisas que dela vêm ou nas pessoas que vivem perto dela, conserva seu poder de convencimento. A ligação feita pelo nacionalismo entre *natureza* e *nações* permite que identidades nacionais, bem como regionais ou locais, sirvam como símbolos de autenticação quando lugares, bens ou pessoas são colocados no mercado. Essas identidades podem ser construídas semioticamente e transmitidas de várias maneiras; alguns dos mais comuns

incluem o uso de uma bandeira, cores nacionais ou características icônicas da paisagem natural ou construída (como a Torre Eiffel, a Estátua da Liberdade ou Uluru) (DUCHÊNE e HELLER, 2016, p.10)

A “chancela” consular, que não é outra coisa mais do que um carimbo e uma assinatura, vinha a satisfazer a demanda de autenticidade, condensada nessa imagem com o brasão nacional argentino. O “mercado de certificações” recém estava começando a aparecer, e, apesar da “chancela” consular, o reconhecimento se esperava que viesse de uma instituição de Ensino Superior de um país hispano-falante, cumprindo com a dupla exigência de oficialidade e autenticidade. A primeira exigência, na verdade, quem está em condições de cumpri-la é o sistema educativo nacional. É a ele que pertence uma Universidad, e ele quem lhe confere o caráter oficial, por isso a “chancela” não se interpretava dessa maneira. Assim vemos como foi a primeira experiência:

Pero seguía pendiente el deseo de que tuvieran un certificado *internacional*, y yo una vez fui a la Universidad de la República, y ellos tenían, trabajaban mucho con brasileños, siempre trabajaron mucho. Y ellos tenían un certificado de español como lengua extranjera que se llamaba CELE y vinieron a aplicarlo aquí, y una de las profesoras que vino fue Dora, que es con la que más nos conocimos y empezamos a estar en contacto y trabajamos juntas. Y en ese año hicieron 27 alumnos el examen y nosotros sorteamos una beca para que uno haga un curso de inmersión allá. Y así fue creciendo la escuela, tuvimos cuatro sedes trabajando al mismo tiempo, llegamos a tener 600 alumnos por año (Entrevista Prof. Karine.61-67)

Quando a entrevistada enfatiza o caráter internacional, interpretamos que refere a “estrangeiro e oficial” voltando sobre a discussão já apresentada. A certificação uruguaia mencionada foi apresentada no I Coloquio CELU, em 2005, da seguinte maneira:

A partir de 1998 se comienza a ofrecer también cursos de actualización para profesores de español como lengua extranjera, y a ofrecer cursos a pedido a estudiantes de otros orígenes, fundamentalmente canadienses (franco y angloparlantes) e ingleses. Para la realización de estas actividades se cuenta con un equipo de profesores especializados en el área, que realizan además investigación. Esta realidad nos fue llevando a la necesidad de descripción de los niveles de los cursos así como a la toma de decisiones en relación a cómo certificar los conocimientos de estos alumnos, necesidad complementada, a su vez, por la *constante consulta de instituciones en Brasil que desearían certificar los conocimientos de sus estudiantes*.

O mencionado CELE não prosperou, provavelmente pelas razões apontadas anteriormente no texto, e hoje não está entre as ofertas do Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras - ELEX da UdeLaR, mas fica claro que a demanda brasileira existia, e o contato com o ICBA daria seus frutos mais tarde. A diretora do Instituto referiu como foi a aproximação com o Consorcio:

Como yo iba a los cursos que hacía la UBA, Ariana me fue presentando a sus compañeros de trabajo de la Facultad de Filosofía y Letras y ellos ya estaban haciendo el CELU, estaban inclusive haciendo todo ese trabajo con el Celpe-Bras que creo que empezó en el 2001, si no me equivoco. Y ahí la conocí a Bibiana., que fue coordinadora de evaluación de ELE en el laboratorio de idiomas, y justo en ese momento que ya estaban pensando en venir a Brasil. Entonces qué es lo que ella hizo, ella vino a Curitiba a conocer el ICBA (Entrevista Prof. Karine. 72-76)

Novamente vemos registrado, como no caso já comentado da USP, que a iniciativa individual de uma pessoa foi o motor da abertura de uma sede, ajudada pela proximidade que a equipe do Consorcio ELSE costumava gerar. Sobre o início das atividades do CELU e a formação de avaliadores, a mesma professora relata que:

Nosotros empezamos en el 2005 y primero venían los profesores de Argentina a tomarlo, al principio venían de Buenos Aires, Córdoba, del Litoral, después ellos nos empezaron a preparar para nosotros tomar el CELU antes de que se haga la capacitación on-line. Ellos vinieron y lo hicieron aquí. Ahí empezaron los problemas sobre cómo cobrar, y cómo pagaban los alumnos, y *nosotros les ofrecimos toda la estructura que teníamos, pero era un trabajo... tanto es así que yo tenía una chica en la parte administrativa y ellos le pagaban para atender esa parte administrativa. Porque nosotros además de cobrar y después pasar quien se inscribía, era bastante complicado, teníamos que pagar a los profesores evaluadores y bueno. A mi me gustaba mucho y lo seguimos así durante un tiempo.* (Entrevista Prof. Karine 89-97)

Esta situação ilustra a precariedade com que a rede do CELU se sustentou no Brasil. Mesmo abrindo sedes em Universidades Federais e Estaduais, a canalização do fluxo de dinheiro entre inscrições, gastos e remunerações realizou-se através de uma instituição com fins comerciais, e não foi por pouco tempo. Este tipo de inconvenientes é produto de uma falta de institucionalidade da rede, tanto do lado

argentino como do brasileiro, onde entidades públicas têm impedido, por razões de ordem burocrática, o acesso aos recursos gerados genuinamente.

A relação com as sedes, até o ano 2018, consistia em convênios assinados entre o Consorcio, representado sempre pela Secretaria Executiva a cargo de uma Universidade argentina, com renovação bianual, e cada uma das sedes, representada por um responsável da Universidade ou, como no caso que relatamos, uma entidade privada. Esse tipo de estrutura administrativa impedia uma boa organização e complicava a captação e fluxo de recursos entre as partes, situação que cresceu junto com a rede. Essa foi uma das razões pelas quais iniciaram-se as negociações para incorporar o Consorcio ao Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

A partir do ano 2009, o exame também passou a ser aplicado na Universidade Federal do Paraná, convivendo duas sedes na mesma cidade. O ingresso à rede foi possibilitado pelas relações que se estabeleceram com as outras universidades no ND PELSE, a rede acadêmica que se tornou um *hub* para o trabalho sobre as línguas oficiais e que na época tinha como representante da UFPR a professora Terumi Koto. Sobre essa circunstância, nossa entrevistada comentou que

Ellos querían una universidad, me tenían re confianza y todo pero, es una universidad, y realmente tenían que hacerlo con otra universidad de aquí, entonces cuando empezaron en la Federal [UFPR], hacíamos una toma en la Federal y una toma en el ICBA, pero es muy difícil, hay mucho trabajo, y el asunto del pago es una cosa seria. (Entrevista Prof. Karine 138-141)

A situação estendeu-se até 2017, quando o ICBA encerrou suas atividades, e a partir dali, a UFPR tornou-se a única sede CELU ativa no Paraná, até se incorporar o *campus* Realeza da Universidade Federal da Fronteira Sul.

4.7.2 O efeito retroativo no ensino

Uma das iniciativas mais interessantes que teceram no ICBA foi o efeito quase imediato que o CELU teve sobre os cursos de espanhol para brasileiros, o que veio a corroborar algumas das afirmações da equipe técnica CELU que registramos ao princípio deste capítulo, e que levou também à produção e edição de material didático próprio. Este é um caso único no Brasil, posto que em nenhuma

sede foi produzida uma série de livros destinados a um curso de ELSE e orientada pelo construto do CELU. Consultada ao respeito, a Prof. Karine comentou:

Y nos dimos cuenta enseguida que el CELU significaba un cambio en las prácticas de enseñanza e incidía en la formación de los profesores, y entonces para que nuestros alumnos hicieran el CELU nosotros teníamos que hacer clases preparatorias ¿no? Porque teníamos que *enseñarles los géneros textuales que exigía la prueba, y algunas particularidades del examen*. Vos sabés que el brasileiro lee muy poco, no estudia mucho y menos todavía conoce los géneros textuales, entonces *hacíamos una preparación para que no se lleven una sorpresa porque no era la prueba que estaban acostumbrados a hacer ¿no?* Y además también *nos empezamos a dar cuenta que el material didáctico que había en Brasil, el que venía de España o el que se hacía aquí, por ejemplo nosotros trabajábamos con uno de San Pablo, no servía absolutamente para nada y estaba alejado de la realidad del Mercosur y de los países vecinos, entonces pensamos seriamente en elaborar el material propio*. (Entrevista prof. Karine. 97-106)

Os destaques deste excerto não devem ser interpretados como um treinamento para a prova, já que o criaram a partir do deficit no letramento, identificado pelos professores; foi um curso dividido em três níveis que nada tem a ver com o que se chama “didática do exame”, criticada e mal vista pelos integrantes do Consorcio ELSE. O trabalho sobre gêneros textuais e discursivos e o uso de materiais autênticos guiaram o desenvolvimento do material, partindo de uma base que é o sólido conhecimento do público ao que ensinavam, e as carências com as que chegavam até a sala de aula. Assim iniciou-se o processo que descreve nossa entrevistada:

[...] con ella durante dos años por Internet preparando el material y en 2006 hicimos el piloteo sin editar el libro, con muy buenos resultados y contando con la colaboración de todos los profesores. Yo tenía creo que unos diez profesores, y me pasaba el día en la escuela porque, qué pasaba, ellos entraban y daban la clase, pero después salían y discutían conmigo qué funcionó, qué no funcionó y después le pasaba eso a Dora. *Cada tarea fue probada antes*, y hubo cosas que no anduvieron, pero muy pocas. Entonces ahí se le ocurrió a Dora que se llamara Todas las Voces, porque en realidad, *a pesar de ser un material que usa la variante rioplatense nosotros de alguna forma pusimos a todos los países hispanoamericanos presentados*, ya sea con alguna canción o algo cultural o alguna costumbre. Entonces fue realmente Todas las Voces. (Entrevista Prof. Karine 107-115)

Destaca-se o fato de terem sido testadas todas as atividades, o que fala do trabalho artesanal e da seriedade com que foi elaborado, e a preocupação sobre a

atenção à diversidade de nacionalidades, que certamente às vezes pode ser insuficiente ou estereotipada, mas nunca ausente. Sobre a apresentação das variedades do castelhano, a série utiliza o sistema de voseo rioplatense, mas não deixa de apresentar o sistema de tuteo americano, principalmente, nem o peninsular. A forma como o faz é como geralmente o aprendemos os oriundos desta parte do continente: principalmente pelas letras das músicas, escutando a pessoas de outras nacionalidades falar, e pelo ensino da gramática escolarizada. Estas três formas aparecem no material na forma de um CD exclusivo de músicas em espanhol, em diálogos produzidos para tal fim onde aparecem pessoas de diferentes nacionalidades e *spots* radiofônicos, e num apêndice gramatical que contém cada livro. Os livros 1 e 2 foram pensados seguindo a história de um protagonista brasileiro, Eduardo, que viaja para estudar na Argentina, um dos objetivos mais comuns dos alunos que estudavam no Instituto. Sobre as atividades da série, a entrevistada disse:

[...] son el mismo tipo de actividades que tiene que enfrentar los alumnos que van a hacer el CELU. Entonces, para ellos, cuando llegaba el momento de presentarse a hacer el CELU porque conocían más o menos el tipo de actividad que iban a tener que hacer. Porque ya sea *en el libro o en las pruebas estaban los géneros textuales que pide el CELU*. También teníamos ejercicios auditivos que mi sobrino grababa en la radio, propagandas o entrevistas que estaban en las pruebas. *Nosotros hicimos el material teniendo en cuenta el CELU, para que los alumnos lo pudieran enfrentar después sin problemas.* (Entrevista Prof. Karine 127-133)

Fica exposta aqui a influência direta do CELU, tanto do construto como do modelo de tarefas, sobre esta proposta didática e editorial. O tipo de atividades proposto também levou a um efeito, talvez esperado, que não é consequência somente deste curso em particular, já que também temos experimentado essa situação no exercício profissional, que é relatado aqui:

Nos decían *"nosotros estudiando español con Todas las Voces estamos aprendiendo portugués, porque siempre está haciendo una comparación"*. Pero al ponerlos a hacer una carta al lector, no saben hacer una carta al lector, [...] Y ellos decían, "no lo sé hacer, no lo voy a saber hacer" o escuchar el audio y después hacer el comentario en un blog. Era muy complicado para ellos. Y la mayoría de nuestros alumnos era gente que pasó por una universidad, y habrán tenido que hacer trabajos en la Universidad y no sé cómo los hacían. Por eso *por ahí les iba bien en la*

prueba oral, pero la parte escrita dejaba bastante que desear. (Entrevista Prof. Karine, 145-151)

Na afirmação dos estudantes aparece um dos grandes benefícios da aprendizagem do espanhol, que é a conscientização sobre aspectos da própria língua primeira, junto com um melhor domínio dos gêneros orais. A aparição deste tipo de benefício associado ao domínio da língua espanhola deveria ser, além de mais uma razão para promover seu ensino, um motivo para dar de atenção e estímulo à produção de mais materiais e propostas de ensino orientadas pelo construto teórico e o tipo de tarefas do CELU, desenvolvidas muito especialmente para o público brasileiro, que constitui a grande maioria entre os candidatos, apostando a reduzir a taxa de reprovação associada a esse deficit de conhecimento sobre os gêneros. Sobre este tipo de propostas discutiremos em breve.

Este processo também foi registrado em dois artigos acadêmicos *De la uruguayez a lo hispanoamericano: consideraciones sobre los contenidos relevantes para el aprendizaje de español en distintos contextos* apresentado no I CIPLOM em Foz do Iguaçu, em 2010, e *Serie de libros “Todas las voces”: reflexiones sobre el concepto de lenguaje y la articulación material didáctico/certificación*, apresentado no V Coloquio CELU em San Carlos de Bariloche, Argentina.

Resta dizer sobre este empreendimento editorial que seu impacto ficou restrito aos estudantes do ICBA, que não foram poucos, mas pelo tamanho do esforço poderia ter rendido mais frutos, de não ter mudado radicalmente o mercado do ensino do espanhol, e a língua espanhola não ter recebido o desprezo ao que foi submetida pelos governos estaduais que contornaram a lei do espanhol, e o governo federal que acabou com ela. O declínio do ICBA como empresa acompanhou o declínio do Mercosur como motivação para o intercâmbio de bens e pessoas. Um dos dados mais interessantes que descreveu sua diretora é o fato de que executivos, donos e empregados, ao princípio do processo, foram alunos pensando nos benefícios que iriam trazer às relações comerciais, e as empresas arcaram com os gastos dos cursos. Com o tempo, os altos mandos perceberam que para fazer negócios e viajar, algo que eles tinham por costume, não precisavam de um alto nível de domínio da língua, e isso redundou depois no abandono do subsídio aos

empregados, já que o esperado aumento do fluxo comercial intra Mercosul, ao finalizar a década do 2010 estava em queda¹⁰¹. O novo público, agora, devia bancar sua própria formação.

Por último, vale destacar que todo o investimento foi realizado pelos proprietários do ICBA, o que nos leva a lembrar que uma e outra vez o Setor Educativo do Mercosul repetiu que uma das políticas linguísticas prioritárias do bloco devia ser a promoção do mercado editorial orientado ao ensino das línguas oficiais, ficando como mais um objetivo incumprido.

4.8 O Consorcio ELSE e o ingresso ao Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)

Com o andar dos anos, o Consorcio ELSE foi crescendo tanto no número de sedes aplicadoras do CELU, como na quantidade de Universidades associadas. Em 2015, pela Resolução 2751, ingressaram definitivamente mais 24 universidades do sistema argentino ao Consorcio, muitas das quais estavam trabalhando com o CELU ativamente há muito tempo. O próprio sistema universitário também se ampliou, e novas demandas se apresentaram com o aumento explosivo de candidatos brasileiros, e um novo avanço do IC na Argentina, o que fez necessário adotar um novo tipo de organização e buscar apoios institucionais mais fortes. A saída foi incorporar o Consorcio ao Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), como foi anunciado no Boletim oficial CELU:

En agosto de 2018 el Consorcio ELSE se incorporó formalmente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), dando inicio a un proceso de transición y traspaso administrativo desde la Universidad Nacional del Litoral, quien tenía a su cargo la Secretaría Ejecutiva del Consorcio desde abril de 2017. Este proceso de transición se desarrolló mediante una serie de acciones por las cuales personal del CIN tomó a su cargo, a partir del primero de enero de este año, de las cobranzas de los aranceles del examen CELU, así como la gestión de los pagos a evaluadores y correctores. En el mes de marzo se renovarán las autoridades de la Comisión de Asuntos Internacionales del CIN de la cual depende el Consorcio ELSE, culminando el proceso de transición y traspaso administrativo al CIN. (CELU, Boletín nº 33, 2019)

101 O comércio intrabloco atualmente explica somente o 13% dos fluxos comerciais, e na última década não ultrapassou o 17%. Para os membros do Mercosul, o resto do mundo é muito mais importante que os vizinhos. Ver <https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-mercosur-se-hunde-en-la-irrelevancia-nid25032021/>

Outra modificação importante foi que o Consorcio passou a depender da Comisión de Asuntos Internacionales do CIN, adquirindo a categoria de Rede-Organização Interuniversitária, com um novo regulamento que estipula uma nova estrutura diretiva, com uma Coordenação Executiva, três Comissões Técnicas e um Reitor Coordenador. Essa nova estrutura e o novo *status* geraram várias consequências.

A primeira e mais visível foi que a estrutura administrativa do CIN começou a gerir os pagamentos e inscrições, e se impulsionou a autonomização das sedes no exterior, um dos pontos críticos do funcionamento, como falamos no ponto 4.7.1. Os novos contratos estabeleceram novas regras para a conformação de sedes, muito similares às anteriores, e a gestão do dinheiro ficou resolvida dividindo a taxa de inscrição em duas parcelas (35% e 65%), a primeira para o Consorcio e a segunda para a sede, e delegando a gestão do processo na sede, gerando, na teoria, sua autonomia financeira.

As outras mudanças são de ordem política. Uma delas tem a ver com o funcionamento interior do Consórcio, já que isso supõe que todas as Universidades agora o integram, mas somente 9 integram sua Comissão Executiva. As relações de poder ao interior do CIN, as alianças entre universidades e as relações com o Reitor Coordenador agora são fatores que incidem na constituição das comissões, algo que no período em que o Consorcio era uma simples associação acadêmica era resolvido de outro modo. Hoje o Consorcio está atravessado por essas novas dinâmicas de poder às quais os antigos membros não estavam habituados. Isso implica também que se perde um pouco de autonomia operativa, e que a ideia de ampliar o alcance do CELU regionalmente deverá esperar até achar um mecanismo que o faça possível. Por outro lado, o Consorcio não realizou este movimento institucional, sabendo que haveria perdas, sem esperar um ganho maior. Um desses ganhos é manter a prevalência do acadêmico por sobre a ingerência dos Ministérios, que foi um dos empecilhos relatado anteriormente para a construção de uma proposta regionalizada, por exemplo. Estando na órbita do CIN é mais difícil que o CELU seja usado para outros usos que não acadêmicos, como aconteceu com o Celpe-Bras, a certificação está resguardada. Outro propósito que se buscou é uma

'blindagem' institucional que é consequência direta do acontecido com a UBA em 2016. A partir desta nova realidade de status jurídico, que incorpora a todas as Universidades ao Consorcio, as possibilidades de que algum reitor assine convênios/contratos com o SIELE ou SICELE se reduzem muito. O ingresso da UBA ao SIELE, via Reitoria e com consulta aos linguistas quando o fato estava consumado, foi um alerta para o Consorcio, num momento em que o crescimento da inscrição de estrangeiros impõe, cada vez mais, que se estabeleçam políticas linguísticas que facilitem seu trânsito pela Universidade. Uma delas é o requisito de aprovação de uma certificação de espanhol, que cada ano mais Faculdades vão incorporando em suas resoluções de ingresso. O CELU, por ser oficial do CIN, passa assim a ser a primeira opção para todas as universidades, conservando a autonomia para aceitar e/ou gerar outras.

A imposição deste requisito, suas consequências e como proceder na sua implementação foi um dos temas mais largamente discutidos durante o último Coloquio CELU. Nesta seção interessa pensar sobre os aportes positivos que a inclusão no CIN poderia trazer. Em primeiro lugar, dentro do Consorcio, entre os avaliadores e pesquisadores vinculados ao CELU, a preocupação está posta em que o requisito opere como uma política de inclusão, e não simplesmente de admissão, como vemos nos trechos da discussão registrada durante o evento mencionado:

Cuando una universidad decide, como en el caso de las universidades argentinas, implementar el requisito de idioma, puede hacerlo o bien para conocer las necesidades de los estudiantes, es decir estos exámenes podrían considerarse como una manera de conocer sus necesidades, obtener un diagnóstico, *para promover no solo la admisión, sino un concepto que para mi es importante, el de inclusión*, porque [...] me parece importante preguntarnos [...] *la lengua no es el único requisito que tienen que tener estos estudiantes para ser realmente incluidos en nuestras universidades públicas ¿no?* (X Coloquio CELU Registro painel Lic. A. 10-15)

Nosotros como universidades estamos planteando la necesidad de *poner a la lengua como un requisito para garantizar la inclusión* de estos estudiantes, porque no se puede estudiar una carrera si no se conoce la lengua de instrucción, y ese es el tema. (X Coloquio CELU Registro painel Dra. Ada, 121-124)

A preocupação sobre a inclusão, sempre esteve entre a rede do CELU, mas a nova situação da extensão do requisito gera novos desafios que abordaremos em outra seção. A inclusão dentro do CIN pode trazer principalmente ordem e alguma uniformidade no estabelecimento desses requisitos de admissão e formulação de políticas de inclusão. Considerando que as universidades são autônomas, e que as resoluções sobre a admissão são emitidas por cada faculdade por separado, desde 2010, ano em que a Universidad Nacional de Córdoba (UNC) estabeleceu por primeira vez o requisito, a seguiram muitas outras universidades e faculdades, com exigências diferentes entre elas, e no seu interior entre as distintas carreiras, somando que essas resoluções podem mudar de um ano para outro. Isso pode ser lido como um exercício positivo de autonomia e adaptação às especificidades de cada campo, mas também como uma falta de critério uniforme incompreensível para quem deseja ingressar no sistema universitário argentino. A discussão num âmbito representativo e coordenado como é o CIN poderia trazer critérios macro para tornar previsíveis as orientações sobre o requisito de certificação, por exemplo, ordenando por disciplinas os níveis exigidos, diferenciados nos casos de graduação e pós-graduação, etc. Isso permitiria, também, avançar sobre o que mais preocupa hoje, que é o que oferecer às pessoas que reprovam os exames como alternativa para sua inclusão. Nesse sentido é evidente que fazem falta espaços institucionalizados de coordenação da Política Linguística em cada uma das universidades, algo que tem sido apontado pelo ND-PELSE da AUGM em mais de uma oportunidade, e que até agora só concretizou a Universidad Nacional de Cuyo (UNCu).

Como falamos, alguns dos objetivos políticos que se perseguiram com o ingresso ao CIN foram alcançados depois de resolvida formalmente a incorporação, e, consultadas outras fontes envolvidas no processo (Entrevistas Dra. Ada, Dra. F.), expressaram que o Consorcio tinha outros objetivos para os anos seguintes, como a geração da Certificação Digital do CELU, e a construção do Acervo do CELU da última década, na linha que segue o Acervo Celpe-Bras. A Certificação Digital já foi lograda, e foi muito além disso, ao conseguir fazer a primeira edição do CELU Digital em Novembro de 2020. Isso é uma das consequências do acesso aos recursos humanos e informáticos do CIN. A construção do Acervo, entendemos que requererá

mais esforços humanos e financeiros, mas na medida em que as provas das últimas edições já estão digitalizadas, prevemos que será uma tarefa que veremos concretizada passados os efeitos da pandemia de COVID-19.

4.9 A rede do CELU no Brasil

Nesta seção apresentamos, por meio das informações colhidas principalmente nas entrevistas e questionários, algumas das características mais destacadas do processo de incorporação das sedes aplicadoras à rede do CELU no Brasil, a percepção que alguns entrevistados, chave no processo, têm sobre este instrumento de PL, as dificuldades vivenciadas, e as propostas que entendem que melhorariam a situação do exame no Brasil.

Embora, neste trabalho, chamemos esse conjunto de sedes de “rede”, ele não conta com coordenação territorial, nem tem conformado nenhum tipo de associação. O número de sedes aplicadoras do CELU no Brasil cresceu desde a primeira aplicação, em 10 de Novembro de 2004 em Rio de Janeiro, até atingir, em 2019¹⁰², 17 sedes habilitadas, 13 delas em Universidades Federais de diversas regiões, uma em uma Universidade estadual (USP), em um Instituto Federal (Paraíso do Tocantins-TO), em um CEFET (Belo Horizonte-MG), e em uma instituição particular, em Alfenas (MG).¹⁰³ Esta cifra representa mais da metade das sedes CELU fora de Argentina, o que dá uma ideia do peso e importância que tem o Brasil na certificação, tanto no institucional e político, quanto no número de candidatos brasileiros que se candidatam cada ano, que vem crescendo exponencialmente nos últimos anos, motorizado principalmente pela implantação do requisito de idioma para o acesso às universidades argentinas, comentado anteriormente. Um exemplo é a sede da USP, onde a média de anos anteriores eram entre 60 e 70 candidatos e subiu para 190 em 2018, ou na UFPR que foi de 5 para 20 no mesmo período.¹⁰⁴

102Por conta da pandemia de COVID-19 a primeira aplicação ordinária de 2020 não aconteceu, e a segunda foi o CELU Digital, circunstância que será comentada no final da seção.

Assim informa o site oficial do CELU www.celu.edu.ar. Algumas dessas sedes hoje estão desativadas (como o ICBA-PR) e outras continuam habilitadas mas as aplicações estão temporariamente suspensas, como é o caso da UNILA ou a UnB.

104Dados da entrevista com a Dra. T. e do autor, participante dessa aplicação, respectivamente.

Ao longo das entrevistas foi possível registrar o percurso que seguiram algumas sedes representativas das diferentes regiões do Brasil onde CELU está presente, o grau de envolvimento dos responsáveis com a proposta, suas dificuldades e como imaginam o futuro. Observamos que, apesar de não constituírem um grupo coeso, existem muitas coincidências sobre os tópicos abordados, o que fez emergir os pontos em comum, alguns deles diretamente relacionados com as características do exame CELU e outros com as trajetórias individuais dos entrevistados. Assim foram aparecendo as respostas sobre como ingressaram ao sistema, sobre a visão que os responsáveis têm sobre como deveria funcionar esse coletivo, a relação com o Consorcio ELSE-CIN, a concepção de avaliação da certificação, e seu papel como instrumento de política linguística. O agrupamento das respostas por temáticas é o primeiro nível de análise, e posteriormente as colocamos em diálogo com o exposto ao longo deste trabalho, gerando nossas reflexões sobre o CELU no território brasileiro.

4.9.1 A adoção da proposta CELU: trajetórias pessoais e projetos institucionais

A implantação de sedes do exame CELU nas instituições brasileiras, segundo foi possível constatar mediante perguntas diretas aos responsáveis, partiu em cada uma delas do interesse pessoal de quem formulou a proposta, guiada por motivações similares e com experiências acadêmicas mais ou menos diferentes. Embora tenham existido ações de difusão, apoio e incentivo de parte do Governo argentino durante algum tempo, estas serviram para atender essas demandas prévias, aproximar os possíveis colaboradores, e consolidar aquelas sedes que já funcionavam. A esta característica poderíamos chamar “artesanal”, configurando uma rede artesanal, pequena e sustentada por atores de instituições públicas, com proximidade entre os responsáveis diretos, contrasta com os 480 postos aplicadores do SIELE no Brasil e o avanço por meio das Relações Institucionais Internacionais de alto nível e o marketing que supõe ter uma agência dedicada a tal fim, um fato apontado pelos entrevistados e que também faz parte da adesão que o CELU gera neles.

Um ponto que é comum a muitos dos entrevistados é sua passagem por algum tipo de intercâmbio acadêmico, que fez com que tivessem contato direto com os desenvolvedores do exame, e alguma experiência de participação no CELU, seja como observador ou como colega nas redes de pesquisa sobre línguas. Nas seções anteriores, antecipamos como foi o ingresso da sede São Pablo na USP (pág. 54) e da sede em Curitiba no ICBA (pág. 63), e o fizemos para destacar seu caráter pioneiro e suas particularidades, mas também falamos que tinham em comum esse começo marcado pela iniciativa pessoal, motivados pela demanda de certificação de suas instituições. Lembremos que, no caso da USP a pessoa responsável procurou uma alternativa devido à insatisfação com o entorno DELE, gerou a ponte com o CELU, e a instituição validou a proposta. A consolidação da relação e o maior conhecimento do exame aconteceram durante o doutorado sanduíche, como a Dra. Elaine relata:

[...] no segundo semestre de 2006 eu estava no doutorado e eu fiz sanduíche na UBA, e aí em 2006 eu trabalhei com elas [as professoras do laboratório de línguas] nas provas lá em Buenos Aires no segundo semestre, e justamente foi um momento importante de observação, porque a gente tinha começado a ter intercâmbios, já tinha tido uma primeira vinda delas aqui em 2006 mas aí com a minha presença lá e a observação do trabalho nessa toma do segundo semestre de 2006, foi bem importante. (Entrevista Dra. Elaine, linhas 45-49)

Assim como a partir dessa experiência se fortaleceram tanto o conhecimento do exame como a relação com USP, a professora C. da sede na Bahia, conta que:

No período em que realizei pós-doutorado na UBA (2009 - 2010) Me aproximei das professoras Adriana Boffi e Silvia Pratti para me colocar a disposição caso seja do interesse delas a instalação de uma sede CELU na UFBA. Após a aprovação delas, submeti um dossiê fundamentando minha proposta a consideração do Setor de Espanhol e da Congregação do Instituto de Letras. Foi assim, com o apoio dos meus colegas e da instituição. (Resposta questionário, Dra. Nelba.)

Dessa maneira fica exposto que, além de confirmar que nesses casos a rede crescia com “pessoas falando com pessoas”, as bolsas financiadas pela CAPES no exterior tiveram impacto na rede, como tiveram outros programas. A Dra. Lilian. foi outra beneficiada pelos intercâmbios e ela relata sua passagem pela cidade de Córdoba assim:

[...] eu cursei uma disciplina na Facultad de Lenguas [UNC] com a professora Sonia Bierbrauer [...] E como a disciplina girava em torno a avaliação, num dos momentos a professora nos convidou aos alunos que quisessem participar, da aplicação de um exame oral [...] Então eu conheci o exame assim, assistindo uma aplicação [...] Vi como funcionava, o contexto de avaliação, depois fui retomar isso na sala de aula com ela, mas ficou bem restrito ao momento da disciplina em si, esse convite que ela fez. E anos mais tarde 3 ou 4 anos depois, *quando a professora E. trouxe o CELU e comentou, eu era uma das pessoas que já conhecia, então eu pude compartilhar isso com ela e ela achou interessante que eu participasse da equipe e fizesse parte das promoções. Então a minha relação e trajetória em relação ao exame, é anterior à minha vinda à Unipampa.* A questão da implantação do CELU foi uma das coisas que eu usei no meu próprio concurso como professora, assistente na época, aqui. Como um dos objetivos que eu procurava cumprir seria converter nossa sede da Universidade em uma sede CELU justamente pela minha relação anterior, então eu vim para cá com essa ideia. (Entrevista Dra. Lilian. linhas 11-28)

O programa que levou a professora até a UNC sendo ainda estudante de graduação foi Escala Estudantil (EE), da AUGM, um dos programas que ao longo dos anos mais mobilidades tem executado na região, uma política regional interuniversitária com muita continuidade, que também contempla mobilidades docentes e de pós-graduação. O impacto na vida da professora, que deu como resultado sua incorporação à certificação, é um exemplo de que os intercâmbios contribuem para “impulsionar e fortalecer o processo de construção de um espaço acadêmico comum regional através da mobilidade de estudantes”¹⁰⁵ como diz um dos objetivos do programa. A AUGM tem um papel relevante no âmbito universitário regional, às vezes com mais continuidade que as políticas dos governos nacionais, mas com menos recursos. A professora que foi mencionada no excerto anterior também é uma das que transita os espaços da Associação, e destaca isso como fundamental para o ingresso na rede do CELU:

Compreender como o CELU chega na UFSM, *passa necessariamente pelas relações estabelecidas no núcleo PELSE.* Coloca muitas Universidades nesse centro, como pessoas que estão vinculadas ao sistema universitário público que se constrói dentro do PELSE, *essa relação se constrói a partir do PELSE.* (Entrevista Dra. Giovana. linhas 3-5)

Eu trouxe o CELU muito pelo meu lugar no PELSE, eu *não sei quem vai ser o dia que eu me aposentar, se alguém vai ter a mesma força ou a*

AUGM, Manual de Boas Práticas do Programa Escala Estudantil, 2011, Pág. 3. Disponível em <http://grupomontevideo.org/escala/index.php/informacao-de-interesse/manual-de-boas-pratica>. O programa hoje foi renomeado como Programa Escala de Estudantes de Graduação

compreensão política da importância dele em termos de PL regional (Entrevista Dra. Giovana. linhas 26-29)

Aqui, a Dra. Giovana, além de ressaltar o papel do ND-PELSE, como já dissemos, um verdadeiro hub para as redes acadêmicas sobre as línguas da região, traz uma questão que é uma das debilidades das sedes: por estas também se constituírem na base da proximidade entre colegas, dependem muito da disponibilidade e do peso político institucional das pessoas responsáveis. Um exemplo é o da mesma professora da UFSM que diz: “eu vivo brigando na Universidade porque toda vez que falo sobre o CELU tenho que explicar o que é, eu tenho que dizer toda vez que troca a secretaria de relações internacionais, que a Universidade é posto aplicador.” Quer dizer que a institucionalidade da sede poderia se perder no momento em que ela se aposentar ou não conseguir dar conta, um fato que se repete em todas as sedes com poucas pessoas, é um fator de instabilidade. Isso pode ter uma solução desde que as equipes avaliadoras cresçam, e para isso o CELU deve difundir-se entre os formandos e, fundamentalmente deve transmitir-se o valor da certificação como política linguística regional, como bem o entendem os responsáveis de sede. É sobre isso que falamos na seção a seguir.

4.9.2 A introdução do CELU como gesto glotopolítico

Durante as entrevistas com as professoras brasileiras, muitas vezes o relato que elas faziam passava a impressão de que a motivação para o ingresso à rede era a adesão a uma “causa”. Essa causa foi exprimida como a Integração regional, a defesa de uma visão de língua e um modelo de avaliação, a valorização do espanhol, a crítica ao panhispanismo, entre outras que abordaremos em breve. O que ficou evidenciado é que existe um alto grau de consciência sobre o exame como instrumento de política linguística, e que todos o assumiram como um gesto glotopolítico, e tentaram transmitir essa intenção aos avaliadores. Um exemplo disso, é a resposta recebida à pergunta sobre se a equipe considerava que formavam parte de algo além de uma avaliação. A Dra. Irma disse:

Sí, el equipo lo tiene muy claro, lo tiene muy claro. Mirá, nos pasó una cosa, todavía no hemos cobrado ni Junio ni Diciembre, por una cuestión de que

hubo un problema con las cuentas y cuando logramos abrir una se cerraron las fronteras, el BCRA no puede mandar dinero, no lo permite, y ayer entré en contacto con el equipo y les dije “lamentablemente vamos a tardar un poquito en cobrar” y me dijeron “el CELU es mucho más que eso”. Para el equipo está muy claro que es otra cosa, que es la calidad del examen, que es el respeto por ese candidato que se presenta, al que se lo toma como un sujeto del lenguaje y se le destaca su saber de la lengua. (Entrevista Dra. Irma linhas 52-62)

No excerto exprime-se a característica que comentávamos ao começar a seção, desse compromisso emocional que às vezes aparece, e o primeiro argumento sobre a valorização que tem entre a equipe a qualidade do exame. Mas quando a professora fala de “muito mais do que isso” ela também está se referindo a outras posturas, e assim o afirma na continuação da fala:

Yo creo que el CELU y su relación con el Celpe-Bras fueron gestos glotopolíticos muy importantes, fueron realizaciones muy importantes a nivel de integración académica y de integración regional. Yo no sé en este momento cual es la incidencia que puede tener el CELU en las Universidades Públicas. Sí en términos de crear conciencia, probablemente, ¿no? En ese sentido de tomar postura y de defender una manera específica de enseñar la lengua, un discurso pedagógico de cómo enseñar la lengua, que no es el discurso pedagógico del panhispanismo. Yo creo que eso es muy claro, que nos da una conciencia, que aprendemos con el CELU. (Entrevista Dra. Irma linhas 194-200)

Mais elementos aparecem nessa fala, que também apareceram em outras, como a defesa da integração acadêmica e regional e de um discurso pedagógico sobre como ensinar a língua que é antagônico das ideologias linguísticas da hispanofonia e o panhispanismo. As sedes CELU que estão localizadas nas fronteiras (Unila, Unipampa, UFFS) ou aquelas que tiveram relações diretas com fronteira por meio de ações de PL, como o programa de escolas de fronteira (PEIF), no caso a UFSM, a opção de manter a sede como uma opção geopolítica de integração é nítida, com expressões como “No momento em que minha instituição trouxe o CELU como uma ação de política linguística deixou marcado o compromisso e reconhecimento com o seu entorno platino”, dita por uma avaliadora da Unipampa, ou palavras similares da professora da mesma sede que entende que:

[...] o CELU funciona como uma ação de política linguística, no momento que ela ajuda a cumprir as metas que a gestão e o programa de desenvolvimento institucional se propõe em relação à internacionalização. [...] ela passa muito por essa questão subjetiva de que *nós entendemos que*

ensinar a língua e manter um exame como esse é uma questão política de aproximação, como nós falamos ali, com os países vizinhos. Tem toda a questão geográfica também da Unipampa (Entrevista Dra. Sonia. linhas 83-89)

A aproximação geográfica a que faz referência traz aqui não somente uma questão prática, de maiores oportunidades de usar a língua, mas também da valorização da língua espanhola como marca identitária da região, como apontava a Dra. Eloisa “tem uma questão de prestígio e valorização regional é uma questão que está posta, eu tenho colegas da UFFS que também querem o CELU porque existe uma escolha política em relação a isso”¹⁰⁶ (Entrevista Dra. Giovana, linhas 57-58). Em sentido similar, a Dra. Helena apontou que a Unila também aposta a manter sua sede, hoje inativada, como uma forma de prestigiar a língua espanhola nessa universidade e contribuir para a integração.

Outro tema de interesse glotopolítico é a ponte que pode ser construída entre a presença do exame e uma equipe formada em um construto e uma visão sobre a língua espanhola, e o ensino de espanhol no Brasil. Para a Dra. Lilian, essa ponte se constrói:

[...] através de nossos alunos. Eles não vão passar a graduação sem ouvir de avaliação, de políticas de promoção e certificação, da importância disso e de como isso dá uma certa visibilidade para o espanhol, então, na formação de nossos alunos como futuros professores de espanhol, seria via formação docente. Nos *talleres* oferecidos pelo consórcio tivemos professores da rede, supervisores do PIBID, nos dois *talleres*, vinculados com o CELU, embora não tenham continuado atuando. (Entrevista Dra. Lilian, linhas 106-110)

Claramente, a professora entende que a opção de manter uma sede na universidade fornece espaços de formação e de difusão da língua espanhola diferenciados, e também interação fora da instituição. Outros responsáveis, questionados sobre razões para continuar com o CELU apontaram,

Entendemos ser importante manter a sede, para ter uma representatividade a mais no Norte do Brasil do exame, para manter um canal de diálogo direto com universidades e pesquisadores argentinos e para *difundir a política linguística em prol do ensino do Espanhol a partir do exame* no Norte do país. (Resposta questionário Dr. Manuel)

No momento em que a entrevista foi realizada ainda não estavam habilitadas as duas sedes CELU da UFFS, em Realeza (PR) e em Chapecó (SC).

Aqui aparece a aposta, por um lado, à integração de uma rede acadêmica e, por outro, a fazer do exame uma ferramenta a mais para a luta pelo ensino do espanhol desde seu espaço. Também nessa linha tem se manifestado a Dra. Giovana diante da mesma questão:

[...] eu acho que é uma posição política forte, né? que está estreitamente ligada com o ensino do espanhol no Brasil, tem nisso uma resistência do ensino do espanhol no Brasil, então assumir o CELU é assumir um lugar de resistência para essa manutenção, né? (Entrevista Dra. Giovana, linhas 59-62)

A palavra usada pela professora “resistência” parece ser a atitude assumida por todos os entrevistados, e, em momentos em que o ensino de espanhol se acha sob ataque, ressignifica-se a presença do exame em cada universidade, sendo também um espaço de identificação, onde os professores encontram refúgio.

Na seção seguinte debatemos a relação do exame com o ensino orientado à certificação.

4.9.3 O CELU e as propostas didáticas

Nesta seção, será debatida a possibilidade de formular propostas didáticas orientadas pelo CELU, partindo da necessidade do público brasileiro. Enfrentamos este debate sabendo que podemos ir contra uma das premissas que, segundo a Dra. Ariana, neste mesmo capítulo, orientaram a adoção do formato do CELU, e que previa que o exame fosse:

- um exame único
- um exame de uso
- um exame que não requer preparação prévia

A explicação da professora que justificava essa postura era que o exame apresentava gêneros textuais, orais e escritos, que os candidatos já deviam conhecer, algo que, desde nosso entendimento, era uma consequência de pensar o exame como certificação de um conhecimento que, se pensava, circulava nos âmbitos específicos aos que estava destinado o CELU: o acadêmico e o laboral.

Certamente, o teste não tem mudado essa orientação ao longo dos anos, mas hoje apareceram outros fatores relevantes que obrigam a analisar se são necessárias mais algumas ações de PL que complementem à prova. Duas circunstâncias mudaram radicalmente o cenário: a modificação substancial na composição do público que se apresenta como candidato e a imposição do requisito de aprovação de exame de espanhol para os estrangeiros. Poderíamos apontar também que, como consequência disso, produziu-se o aumento significativo na quantidade de candidatos. Para ilustrar, vamos trazer de volta a fala da professora Elichabe no último Coloquio CELU (2019) com informação comparando os públicos:

Quienes se presentaban a rendir en 2004:

Diferencia de edad: entre 20 y 35 años, en su mayoría eran estudiantes profesionales, "turistas educativos" que luego de estar en Argentina querían llevarse una certificación como el cierre de esa etapa. En la primera edición de 2004 se presentaron 282 personas. En 2018, 905. (Elichabe, X Coloquio CELU, 2019)

Vendo esses dados, ao comparar com a realidade 2019 a mesma professora, afirmava que “El CELU tiene hoy más de 90% de candidatos, casi 100% brasileños¹⁰⁷, y esto tiene que ver con la aplicación del requisito de idioma para el ingreso a las Universidades Nacionales”. Sobre isso último, enquanto em 2010 a UNC era a única universidade que tinha implementado o requisito, em 2019 eram 14. Para reforçar a informação sobre esta mudança, na mesma ocasião se apresentaram dados muito relevantes do ano 2018:

Porcentaje de aprobados en 2004 + de 88%, y en 2018 3% avanzado 37% intermedio el resto 60% no aprueba.

Porcentajes de estudiantes brasileiros: casi 88% Desempeño: solamente 44% aprueba y 56% no obtiene la certificación. De esos candidatos, del total es este número, estudiaron español el 51%, el resto nunca había estudiado la lengua. ¿Cuanto tiempo habían estudiado? + de 2 años 27%, 6 meses a 2 años 54%.

107 Também informava sobre o impacto positivo na percentagem de brasileiros no Laboratorio de Idiomas da UBA, que em 2014 era 12%, em 2018 39%, e em 2019 36%.

Com esses números na mão, que foram obtidos diretamente das bases de dados do Consorcio ELSE-CIN, podemos dizer que o perfil do candidato médio atual é de uma pessoa brasileira que tem estudado pouco a língua espanhola, que vai utilizar a certificação para acessar uma universidade pública argentina, principalmente na área de Ciências da Saúde. Isto coloca o teste argentino diante de uma nova realidade. Os próprios criadores do CELU falavam, neste capítulo, que na hora de desenvolver uma certificação, deve-se levar em conta também o público. Nas sedes do Brasil, o fenômeno sobre a taxa de aprovação e o estudo da língua já vinha sendo percebido nos últimos anos, como testemunham nossas entrevistadas, consultadas sobre esse tema:

Conheço o percurso dos candidatos durante as avaliações orais, pois sempre pergunto qual a motivação para realizar a prova CELU e onde aprenderam a falar a língua espanhola. Aqueles candidatos mais interessados em conhecer a língua e a cultura da vasta comunidade hispanofalante, que já tenham viajado e disponham de vivências interculturais, ou mesmo aqueles que encontraram uma motivação para aprender a língua através de filmes ou músicas, ou aqueles que tenham se dedicado com mais afinco às aulas de espanhol no ensino médio atingem um nível mais alto de compreensão e de produção em língua espanhola. A motivação para aprender e o interesse pessoal são fundamentais nesses casos. Outros candidatos me informaram que antes da prova fizeram cursos online de poucos meses, ficando surpresos por não atingir na prova resultados satisfatórios à altura das exigências das universidades argentinas. Por último, tem aqueles alunos que se apresentam à prova CELU sem ter estudado nada, nada mesmo, achando que começariam a escrever e falar em espanhol num passe de mágica. (Resposta questionário Dra. Nelba, UFBA)

Observe-se como a professora faz uma tentativa de categorização que é muito parecida com a apresentada nos números aos que fizemos referência, sustentada simplesmente na experiência pessoal como avaliadora na Bahia, mas outra pessoa da sede de São Paulo fez afirmações similares utilizando a enquete que os candidatos recebem no final do teste:

Yo hice una pequeña investigación [...]. vos sabés que me llamó la atención que en la encuesta que se les entrega al final, varias de las personas que no habían estudiado español nunca, porque se les pregunta ¿el examen es muy diferente al modo que estudiaste? Y cuatro o cinco habían puesto que nunca habían estudiado jamás en la vida, y cuando se les preguntaba qué se imaginaban qué nivel se irían a sacar ponían, en la mayoría de los casos, intermedio, y en uno, ponían avanzado. Entonces *lo del español es fácil, yo creo que está. Yo creo que tenés razón, me hiciste acordar de esto que*

es muy importante, pero también está la cuestión de que el consorcio no ha podido producir cursos on-line. Yo creo que si tuviéramos cursos, eso funcionaría. (Entrevista Dra. Irma, linhas)

Aparece então a mesma percepção que tinha a outra professora, já com informação escrita, que testemunha que aquilo que se comentava durante o Colóquio “se presentan a rendir un examen y no han estudiado la lengua que tienen que certificar” tem fundamentos. Isto, desde as sedes do Brasil, mas não somente, é visto com preocupação, e antes de avançar merece uma reflexão.

O que tem mudado, junto com o público-alvo do exame, é o uso da certificação, o que coloca novos desafios aos desenvolvedores e avaliadores. Se levamos em conta que o teste foi pensado para avaliar a capacidade de fazer coisas com a língua, especialmente em âmbitos de estudo e de trabalho, o exame ainda cumpre com essa função, e a forma e o construto do CELU não deveriam modificar-se pelas atuais circunstâncias. Assim é que surge então como alternativa, considerando sempre a intenção de promover a inclusão, escrita na lei argentina¹⁰⁸, a demanda por dar atenção à preparação para o exame orientada ao público brasileiro, na forma de materiais didáticos. Assim foi proposto pela Dra. Irma ao refletir sobre esse contexto:

Yo creo que en este momento ya tendríamos que tener los cursos on-line para preparar. No para preparar para el examen, nunca le gustó mucho al equipo CELU, aunque ha ido cambiando mucho de posición y de postura, pero sí es un examen con especificidades que si diera cursos on-line permitiría que la gente aprenda mucho, porque se aprende en el uso, en la relación con el uso de los diversos géneros, no es cierto? No se aprende la lengua en abstracto. Y creo que el gran desafío es producir cursos on-line porque eso aumentaría mucho, o hubiera aumentado mucho en el pasado. Ahora ya no sé si no es muy tarde para que eso se revierta. (Entrevista Irma 72- 79)

A professora traz aqui, além da proposta de fazer os cursos, outras questões. A primeira já foi comentada, e é a reticência da comissão técnica do CELU a gerar cursos preparatórios, porque a prova foi pensada para os candidatos não precisarem disso. A segunda é a de fornecer experiências para o exercício do diálogo, o contato

108A Lei de implementação efetiva da responsabilidade do Estado no nível de Educação Superior 27.204 estabelece a responsabilidade “indelegável e principal” do Estado respeito da educação superior, considerando ela um “bem público” e um “direito humano”, por meio da modificação da Lei 24.521. A reforma explicita que nenhum cidadão pode ser privado do acesso à universidade por razões pessoais ou de origem social e responsabiliza ao Estado de garantir esse direito.

com diversos gêneros discursivos e desenvolvimento das habilidades por meio de cursos, independentemente se a oferta é on-line remota, híbrida, presencial ou MOOC. Anteriormente, neste capítulo, trazíamos a voz dos alunos do ICBA quando falavam "nosotros estudiando español con Todas las Voces estamos aprendiendo portugués, porque siempre está haciendo una comparación", e quem alguma vez deu aulas para se candidatar ao CELU, como quem escreve, sabe que escutará essa afirmação toda vez que o aluno adquirir consciência de uma característica de sua língua através do estudo do espanhol. Isso acontece com frequência quando eles devem resolver tarefas com a língua, ajudados com materiais autênticos, tal como promove o enfoque do CELU, e é indicativo de que esse contato com os gêneros não está generalizado entre os alunos, como era a expectativa na época da criação da prova. Isso gera a necessidade de passar por um processo de aprendizagem, e arcar com os custos de um curso particular, já que a oferta de ensino de espanhol nas escolas tem sido reduzida, e os Centros de Ensino de Línguas públicos, estaduais ou universitários, carecem de recursos, portanto os candidatos enfrentam a primeira dificuldade antes de sair do Brasil. Sobre isso, a Dra. Irma mencionava uma conversa com uma equipe do consorcio:

[...] yo lo hablé mucho con ellos y les dije "bueno, nuestros alumnos en este momento en la USP casi no hay cursos de español, porque los que nosotros ofrecíamos ya no se ofrecen más por falta de recursos" entonces ¿dónde estudian? ¿Estudian en el Cervantes par dar el CELU? Es carísimo ¿dónde estudia la gente para dar español? Estudian en CNA que está copado por el SIELE (Entrevista Dra. Irma 164-187)

A fala expõe duas realidades: a redução das oportunidades para a aprendizagem do espanhol no Brasil, e o avanço das propostas panhispânicas sobre esse vazio, para quem pode pagá-las. O que está em jogo então é se o Consorcio ELSE-CIN está disposto a assumir um processo de ensino, e o debate é, em caso de uma resposta positiva, quem deveria assumir os custos. A professora apela na sua proposta ao recurso on-line pensando tanto nas possibilidades do Consorcio como nas dos candidatos, tentando chegar a mais gente com menos gastos, e também pelo atrativo que significa oferecer uma forma de *periexame* que pode cursar-se de forma remota. A professora está convencida de que, por enquanto, a

falta de recursos determina que não seja possível. Recentemente, a Secretaria Executiva do Consorcio ELSE, Pilar Traverso, falou sobre o tema durante o evento on-line “Política lingüística e internacionalización en las instituciones universitarias argentinas”. Reproduzimos aquí o momento das perguntas no *chat*, quando consultada a respeito:

Pregunta: EL CELU tiene un formato específico que los candidatos necesitan conocer y requiere preparación ¿qué medios se instrumentan para garantizar que el interesado adquiera las herramientas necesarias? La pregunta apunta a la inclusión, pues muchas veces este tipo de exámenes da lugar a cursos preparatorios a los que no pueden acceder.

Resposta: El examen, como es un examen de proficiencia, y que lo requiere son producciones que indiquen el nivel de competencia, *no está pensado para que haya cursos preparatorios del CELU*. Las Universidades Nacionales trabajamos en la línea de *dictar nuestros cursos de español como lengua extranjera* de manera que asistan o sirvan para que ese estudiante pueda desempeñarse en la Universidad argentina, y esos mismos alumnos, luego de su instancia en la argentina o previa a ella, porque muchos lo hacen previa porque muchas universidades lo tienen como requisito, pueden rendir el CELU. *No hay una mecánica CELU en la que el candidato deba entrenarse*. Pero sí, por supuesto, hay material disponible, de estudiantes y de profesores, que esté en la página: hay modelos, hay muestras, para familiarizarse. Pero cualquier profesor que lo vea va a notar que en realidad son las competencias y las tareas que se trabajan en un aula de cualquier lengua extranjera, me atrevo a decir, también, de cualquier otro idioma también, entonces no requiere de cursos preparatorios.” (TRAVERSO, em SPU, 2020 1:29:40 a 1:31:33)

Desse intercâmbio podemos deduzir, em primeiro lugar, que o tema da preparação e inclusão está no debate, e em segundo, que desde a Secretaria atual se reproduz a postura que foi traçada desde o início, o que implica não reconhecer isto como um problema.

A pessoa que formulou a pergunta reintroduz a questão sobre as condições nas que chegam os candidatos a fazer o exame. Podemos supor que a experiência cultural diversificada de alguns candidatos os coloca em melhor posição para resolver a prova, é o que muitos avaliadores consultados afirmaram, mas até hoje não contamos com uma pesquisa que corrobore essa intuição. O que sim podemos dizer é que, se o candidato não se enfrentar previamente a situações como as propostas para serem resolvidas durante o exame, se não transitar pelas “esferas de utilização da língua” específicas do exame, não reconhecerá os “tipos relativamente

estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 280) que compõem o gênero discursivo que se propõe trabalhar no exame. Então, como sugeria a pergunta, é um tema *de inclusão* a seleção dos gêneros que serão trabalhados no exame, já que sempre se favorecerá ao público que conta com mais familiaridade com eles, e as oportunidades para adquirir essa familiaridade não estão igualmente distribuídas na sociedade.

Coincidindo com a Perspectiva Crítica de Avaliação de Línguas, consideramos aos testes “como ferramentas diretamente relacionadas aos níveis de sucesso, profundamente enraizados nas arenas culturais, educacionais e políticas onde diferentes formas ideológicas e sociais lutam pelo domínio” (SHOHAMY, 1997, p. 332). Isso exige consciência do poder e ações para evitar confirmar o viés que vem dado pela desigualdade social. Temos mostrado como CELU foi o instrumento de política linguística que moldou o campo de ELSE, e que neste momento cobra importância maior, por seu crescente uso para o ingresso na Universidade. A percentagem altíssima de candidatos brasileiros faz com que uma pesquisa sobre as condições nas que chegam os candidatos ao exame seja urgente, entendendo, que:

“o exame de língua está envolvido em uma série de questões relativas aos sistemas educacionais e sociais; a noção de “apenas um teste” é uma impossibilidade porque é impossível separar o exame de língua dos muitos contextos em que opera. (SHOHAMY, 1997, p. 333)”

Portanto, contexto educativo e social brasileiro deveria ser melhor observado, e isso inclui um exercício de maior escuta aos responsáveis das sedes nesse país, de parte dos investigadores e investigadoras vinculados ao Consorcio ELSE-CIN.

Continuando com a fala da Secretaria Executiva, quando menciona unicamente a cursos de idiomas das Universidades Nacionales, esquece duas coisas fundamentais: a rede CELU no exterior também está em condições de organizar ou já oferece cursos, e existe um mercado, sobretudo em Buenos Aires, muito maior de professores particulares que preparam candidatos, até os quais o Consórcio ELSE-CIN não chega. Perde-se assim uma oportunidade de influenciar diretamente sobre o ensino e gerar efeito retroativo, e também de conhecer o que fazem e como pensam os que podem ser sócios vitais do processo, posto que a

quantidade de pessoas que as Universidades Públicas podem atender na área de ensino de idiomas, geralmente ligada a Extensão Universitária e com professores com uma condição laboral precária, tem capacidade limitada. Me permito insistir em que, dentro do referencial teórico de Shohamy e Mc Namara, se responsabilizar por ações que promovam melhoras ao conjunto da sociedade, faz parte da responsabilidade dos avaliadores. Para ser aprovado no CELU, se pode coincidir, não faz falta um curso preparatório, se precisa multiplicar experiências significativas com a língua alvo, que é muito mais do que isso.

4.9.4 Os entraves no funcionamento e as possibilidades de ação conjunta

Durante a série de entrevistas e consultas houve unanimidade para se referir aos problemas que as sedes CELU enfrentaram durante todos esses anos, sem diferenças significativas no tocante a problemas de administração, com um marcado acento nas questões financeiras, tais como as mudanças nas regras para as inscrições, e o atraso nos pagamentos de avaliadores e responsáveis. Hoje, paradoxalmente, a autonomia administrativa e financeira das sedes, mudança mais visível que aconteceu com a incorporação do Consorcio ELSE ao CIN, parece ter gerado novos entraves, agora produto das particularidades das instituições universitárias brasileiras. Diante dessas circunstâncias, as sedes sempre ensaiaram algum tipo de resposta que lhes permitiu continuar, às vezes com soluções improvisadas mas de sucesso, como foi centralizar a questão financeira no ICBA, e em outros casos, como o relatado na USP, e que se repete nas outras universidades, a adesão à “causa” pesa mais que as dívidas que o Consorcio tem com as pessoas.

Na medida em que as ações do Consorcio ELSE-CIN para a difusão do exame CELU no Brasil tiveram sucesso, a quantidade de sedes foi aumentando e hoje já não é possível manter as relações no nível interpessoal para exercer a gestão da rede. Se, por um lado, o Consorcio se fortaleceu institucionalmente ao ingressar ao CIN, a política com as sedes do Brasil não tem mudado muito no que tem a ver com a consideração tanto dos entraves comuns a todas elas, como às potencialidades que significa manter uma rede de centros sediados em

Universidades e Institutos de prestígio e com pesquisadores de alto nível, e a porta de entrada que isso pode significar para a expansão da visão de ensino da língua espanhola que o CELU promove. A sinergia que registramos entre as comissões técnicas do Celpe-Bras e o CELU não se replica na cooperação entre o consórcio e as sedes aplicadoras. Isso foi motivo de uma extensa reflexão por parte da Dra. Giovanaa, que transcrevemos a seguir:

Acho que essa rede do CELU ela ainda é "pulverizada" porque o próprio CELU não promove que ela fique mais coesa. Talvez, se o CELU tivesse uma política de estabelecer uma rede de postos aplicadores do CELU no Brasil, para que a gente pudesse trocar e resolver problemas, e fortalecer mais a promoção do CELU no Brasil, estaria ajudando a aumentar essa entrada, dessa perspectiva de língua, porque além de tudo, o CELU é uma visão de língua, é uma posição sobre a língua, é um modo de pensar a língua, e é um modo de pensar quem somos nós latino-americanos, né? Como que nós nos vemos nesta língua, né? E essa escolha é política e ela precisa, talvez, de formas de coesão que precisam ser induzidas de maneira mais formalizada, embora a gente faça por amor, que a gente possa trabalhar por amor à camiseta porque é uma causa, a gente precisa também que isso deixe de ser causa, que isso fique fato. E eu acho que para se tornar mais coeso deveria ter alguma forma de organização. Sei lá, uma associação de postos aplicadores da rede CELU, discutir, não sei se funciona, se vai funcionar, mas eu acho que toda vez que a gente se vê nas dificuldades do outro, se a gente cria um lugar político, é mais um lugar de dar voz à importância do espanhol no Brasil. A importância do ensino de espanhol, que espanhol a gente tem que falar o que significa falar o espanhol desta região e não outro, eu acho que isso um espaço assim, organizado, ele ajudaria a fortalecer. Ele está solto, ele precisa amarrar, precisa botar uma organização nisso de modo que a gente se veja, se represente e se veja. A outra questão que tu comentaste, que tem a ver com CELU eu acho que a gente começou muito pelas relações informais, né? E a gente está há muito tempo nisso, talvez a gente precise ir construindo uma maneira, um formato que congregue esse grupo para discutir qual é a importância do CELU no Brasil até para a gente ajudar ao CELU ser um requisito, a gente às vezes não quer interferir nisso mas eu continuo dizendo: se a gente entra numa batalha dessa, a gente está numa batalha política e ela significa que não é só a gente aplicar o teste, é a gente brigar por espaço (Dra. Giovana. 61-82)

Várias questões surgem dessa fala; a mais destacada é que é necessária uma coordenação entre sedes, para ganhar força política como referentes de uma forma de conceber o ensino de língua estrangeira e da defesa do espanhol no Brasil. Hoje o gesto glotopolítico da adoção do CELU não é suficiente se não se dá visibilidade ao trabalho a ele vinculado, e isso vale tanto para mostrá-lo à academia e à sociedade brasileira quanto ao Consorcio ELSE-CIN, que continua mantendo as

relações ponto-a-ponto sem considerar a rede como tal. Um exemplo da atomização e da necessidade de avançar para uma maior organização aconteceu durante a primeira aplicação que seguiu à autonomização das sedes. Nessa ocasião, pela primeira vez os responsáveis de sedes comunicaram-se entre si para buscar soluções que, em princípio, não eram iguais para todos. Esse incidente esteve marcado pelo desespero, e, passada a tormenta, não houve uma nova comunicação entre as partes.

A organização de uma rede com alguma forma de institucionalização permitiria, como marcou a professora na sua fala, dar um salto de qualidade e passar a discutir o papel do CELU na difusão do espanhol no Brasil, compartilhar dados, ações e gerar projetos de pesquisa em conjunto, das quais se beneficiaria tanto o coletivo, que ganharia também uma identidade, quanto o Consorcio, que manteria relações mais fluidas para gerir a certificação e tudo o relacionado ao campo de ELSE.

O futuro das sedes deveria estar orientado pela constituição dessa rede formalizada e o reconhecimento da relevância dela por parte do Consorcio ELSE-CIN.

4.9.5 A Nova realidade: o CELU Digital

Em Novembro de 2020 aconteceu pela primeira vez a aplicação do CELU Digital, um projeto celebrado pelo Consorcio ELSE-CIN como um avanço importante, e que se apresentou como a “Adaptación del examen CELU a la nueva realidad, para responder a la necesidad de personas de distintos lugares del mundo de acreditar su uso de español como lengua segunda o extranjera.” (TRAVERSO, em SPU, 2020 slide 3).

Em contexto de pandemia, o Consorcio realizou o esforço articulado entre todas as áreas do CIN para garantir a validez e a confiabilidade do exame nesse processo de mudança tecnológica. Houve treinamentos para os avaliadores e instruções precisas sobre os protocolos a seguir, com mesa de ajuda durante o evento.

O exame escrito acontece na plataforma moodle institucional. O candidato conta com 2:35 h por atividade com um áudio + 3 textos, e as atividades são sequenciais (não se pode voltar). O exame oral dura 15 min via plataforma virtual. Os requisitos para o candidato são: conexão a internet, câmera web e microfone num computador, e Safe Exam Browser (SEB) descarregável no momento da prova técnica.

A recepção dos exames focou na segurança, visando garantir a correta identificação do candidato, supervisão através do Moodle e o uso de um navegador seguro, o Safe Exam Browser (SEB). O procedimento informado aos avaliadores para a prova foi o seguinte:

1. Ingreso a la sala de videoconferencia (VC) asignada a cada candidato/a, el día y hora en que se ha previsto la evaluación (25 candidatos/as, 2 docentes Monitores).
2. Toma de asistencia (40 minutos): los/las candidatos/as darán el presente en voz alta y mostrarán a cámara el documento de identidad declarado en el formulario de inscripción.
3. Apertura e inicio del examen temporalizado: el/la candidato/a realiza la apertura del instrumento de evaluación dispuesto en el aula habilitada exclusivamente para tal fin, en la plataforma Moodle. Duración: 2 horas 20 minutos (35 minutos por tarea, orden secuencial, sin vuelta a tarea ya finalizada). (TRAVERSO, em SPU, 2020 slide 6)

Esta nova modalidade não modificou em nada o modelo do exame, sendo as limitações as próprias da tecnologia, mas potenciando, por exemplo, a interação entre avaliadores de diferentes sedes, algo que até agora somente acontecia, e de maneira limitada, durante as oficinas semestrais.

A modalidade virtual era uma das aspirações do Consorcio, e a falta dessa opção era uma das desvantagens na concorrência com o SIELE. Nesse ponto, tendo passado o primeiro teste, a falta de uma oferta didática continua sendo uma fraqueza.

Preocupa também, para os que atuam desde o Brasil, que o CELU Digital seja hoje a principal aposta Consorcio ELSE-CIN, deixando a alternativa tradicional para quem se sentir mais confortável com a presencialidade. Pode ser feita uma

leitura dupla a respeito, que é, por um lado, que as sedes que não vão conseguir recuperar a presencialidade rápido continuem dentro da órbita administrativa do CELU, uma solução temporária, mas também, uma consequência direta é que nenhum dos avaliadores habilitados no Brasil foi convocado dessa vez. As equipes das sedes brasileiras perderam importância, e isso exige um reposicionamento da rede para encarar uma nova relação com o Consórcio, surgida a partir dessa nova modalidade, para o qual também deve pensar-se outro tipo de relação entre elas.

Esta situação desafia à rede a agir como tal, e promover uma integração entre os agentes locais para avançar na relação com Argentina.

4.10 Conclusões parciais

Ao longo do capítulo, onde percorremos mais de vinte anos de história, desde que a primeira certificação de língua espanhola com caráter internacional foi criada até a digitalização do exame CELU em 2020, foi possível ver as circunstâncias que foram moldando a relação entre o Celpe-Bras e o CELU, atravessadas pelo devir da política internacional e nacional, e como a formação da rede acadêmica regional entre CELU e Celpe-Bras, que dá sustento ao trabalho, está permeada pelas relações cruzadas entre o acadêmico e o pessoal. Cada uma das pessoas entrevistadas e consultadas viveram essas tensões, e algumas delas persistem nas suas tarefas, planejam continuar, e ainda elaboram projetos para o futuro. Nota-se nos depoimentos que, para chegar a desenvolver a relação entre equipes e pessoas, e o alto grau de compromisso político que assumiram, houve um grande investimento pessoal e emocional por parte de cada um dos agentes do outro que se revelou, e os compromissos políticos que assumiram.

Ao “fatiarmos a cebola”, seguindo a metáfora de Hornberger e Johnson (2011), observamos a centralidade dos agentes das políticas linguísticas, em processos de fôlego, como são os de integração regional. Processos “step by step” como os que foram descritos neste capítulo, demonstram que num contexto como o latinoamericano, com debilidade institucional, recursos limitados, e lideranças que não assumem seu papel (MALAMUD, 2012; PERROTTA e SHARPE, 2020), as

ações em política linguística se sustentaram em ideias fortes, objetivos de curto prazo, que se cumpriram passo por passo, e equipes acadêmicas sólidas e duradouras, isto é, com agência. Impõe-se refletir, a 30 anos de firmado o Tratado de Asunción, se acaso esse processo de integração acadêmica que aconteceu, mesmo que incompleto, não poderia ter sido o modelo para a integração: por setores, com metas claras e equipes estáveis com alto grau de conhecimento, com autonomia de trabalho, onde o fluxo de recursos não depende de uma fonte única.

Também reconhecemos a marca dos processos da comodificação das línguas e a terceirização da economia globais, descritos nos textos de Duchêne e Heller (2012, 2012b, 2016), e a ação da política panhispânica. Quando vemos o primeiro avanço do IC pretendendo instalar a sua certificação internacional primeira, o DELE, em universidades latinoamericanas, está buscando conquistar nichos de mercado, num processo de *expansão* e oferecendo em troca prestígio, ou nada, às instituições que o acolhem. Essa situação se agudiza quando se apresenta o SICELE e seu selo de qualidade: a instituição oferece seu produto ao sistema e passa a se incorporar à rede, e depois de um processo de avaliação, recebe em troca um selo, que agregaria valor a seu produto. Mas, por sua vez, o sistema sustenta seu próprio valor sobre a acumulação dos nomes próprios dessas Universidades num site. Isto é, outra operação para agregar valor baseada exclusivamente na língua. Ao descreverem as vantagens de portar o selo (cf. <https://asociacionsicele.org/es/node/23>), referem à autoavaliação e a avaliação entre pares. Ou seja, o que parece se oferecer como uma auditoria externa, ao estilo das normas ISO, é na verdade um intercâmbio de nomes próprios que tem como resultado a geração do selo de qualidade cuja única vantagem aparente é certificar equivalência com o QCER. Não intervém em todo o procedimento descrito, nada material, é um intercâmbio de símbolos tendente a se apropriar, em última instância, do valor gerado no mercado de nomes. É oferecida uma operação de *distinção* onde além disso essas instituições devem pagar para pertencer ao SICELE, arcar com os custos de eventos, e ainda renovar o procedimento a cada 6 anos. “El SICELE solo existe en su sitio web” resumia uma das nossas entrevistadas. Não surpreende, então, que a única certificação que o site exibe portando o selo seja o SIELE.

Vimos também como esse processo de intercâmbios simbólicos era exigido no incipiente mercado sul-americano que era o Mercosul, e como um empreendimento privado acompanhou o ascenso e queda da língua espanhola como bem simbólico no Brasil, ao ritmo da cada vez menor importância do intercâmbios comerciais dentro da zona geográfica. Também esse caso serve para contrastar a dinâmica institucional universitária com a comercial. Como se viu, uma instituição comercial se adaptou muito bem à realidade da *flexibilização*, colaborando com a rede CELU, e também a sofreu.

Os atores que retratamos estiveram exercendo a política linguística no meio do fluxo e influência da política exterior, a educativa e a econômica dos estados da região, e conseguiram alguns resultados importantes. O maior legado delas hoje é a constituição de dois campos de trabalho, de formação e pesquisa, o Português Língua Adicional, e o Espanhol Lengua Segunda y Extranjera, que antes das certificações não tinham a magnitude que alcança hoje. A especificidade da área passou a ser levada em conta nos cursos de Letras, e atualmente a oferta de pós-graduação em ELSE conta na Argentina com 19 cursos entre instituições públicas e particulares, dois cursos de graduação específicos, e ainda tem potencial para crescer. Também vemos como o construto que compartilham ambos os exames, tem se fortalecido como opção regional na avaliação de línguas, junto com a evolução nas descrições dos níveis e na qualidade e diversidade das atividades. Dessa conjunção pode ser que surja finalmente o trabalho que concretize o Marco Regional das Línguas em Sul América.

Como apontamos em outro capítulo, os exames criam-se com propósitos determinados, mas seus usos não costumam ser controlados por seus criadores. Assim como registramos os usos não desejados do Celpe-Bras, chegamos ao ponto nevrálgico da realidade do CELU hoje. A imposição do requisito de língua aos estrangeiros impacta plenamente na dinâmica de gestão do exame, mas se bem não é possível dizer que esse seja um uso não previsto ou desejado, o sistema universitário debate se isso favorece a integração e a internacionalização. Da mesma maneira que vemos como cresce o consenso sobre o requisito, também algumas Universidades, como a Universidad Nacional de Cuyo, integrante do

Consortio ELSE-CIN, não colocam essa barreira ao ingresso, argumentando que não é coerente com a ideia de fomentar a internacionalização. Mas o fenômeno crescente da migração estudantil brasileira¹⁰⁹, que chega na Argentina correndo atrás do sonho de se formar em Medicina (ANGELUCCI, 2019 pág. 57) e que também impacta no Paraguai e até na Bolívia, não é produto somente de uma política de internacionalização universitária, mas também, e principalmente, da combinação de facilidades decorrentes dos acordos de documentações dentro do Mercosul, e da continuidade no Brasil de um modelo de ensino que postula o *numerus clausus* como um dos critérios de excelência no ensino das Ciências Médicas. Esse mesmo modelo, imposto nos anos 1930,¹¹⁰ afeta aos estudantes que, depois de formados, sofrerão o processo da revalidação, também excludente. CELU e Celpe-Bras estão especialmente envolvidos na dinâmica da mobilidade dos profissionais da saúde, como requisito no ingresso ao sistema universitário em Argentina, e na reválida a médicos estrangeiros no Brasil. Não é preciso destacar quanto poderia ajudar em contextos como o atual a livre circulação dos médicos, e aqui também a língua e sua certificação formam parte do que deve ser urgentemente analisado para melhorar.

Fica claro com esse exemplo que, no nosso contexto, toda política que se pense para os sistemas universitários, ainda sendo nacionais e com as universidades autônomas, terá impacto regional-internacional. Partindo dessa premissa, o Consortio ELSE-CIN deve buscar respostas adequadas para que o exame mantenha o mandato inicial de favorecer o desempenho dos alunos na vida acadêmica e não se torne uma barreira, contrariando a tradição receptiva da Universidade Argentina, e a letra da Lei. É esse o debate que mostramos nas

109 Segundo estatísticas do Ministerio de Educación de la Nación, em 2018 um de cada sete estudantes de medicina era estrangeiro, mais da metade brasileiros: 6.721, dos 12.240 estudantes internacionais em universidades públicas ou privada.

110 “a Fundação Rockefeller foi fundamental para transformar a escola em centro de referência e modelo de instituição de ensino e pesquisa no país. A Fundação, pondo em prática um modelo de excelência no ensino e na pesquisa médica já testados em outros países e no próprio terreno norte-americano, define o perfil do que será considerado, na época, o melhor modelo de ensino médico de toda a América Latina e que se pautava pela exigência da aplicação de ações tais como a limitação do número de vagas em 50 (*numerus clausus*), tempo integral para os docentes nas disciplinas científicas (pré-clínicas), ênfase no trabalho de laboratório concentrado num espaço próprio, organização do sistema universitário em departamentos e a vinculação do ensino a um hospital de clínicas. Atendidas tais exigências, a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo recebeu um milhão de dólares da Fundação Rockefeller,”

últimas seções. Da parte do Brasil, a falta de compromisso com o ensino de espanhol no âmbito público coloca os candidatos nas mãos de professores inexperientes, ou sem contato com o CELU, que os leva à reprovação, ou joga eles para as opções mercadológicas do SIELE, com seus pacotes de cursos autoadministrados, onde o sucesso também não está garantido.¹¹¹ Não levar em conta essa situação é desonesto, e vai na contramão dos objetivos do CELU, que busca colaborar com o sucesso dos alunos, e, no outro extremo, assumir por completo a instrução dos candidatos não é uma opção válida para instituições públicas financiadas pelo Estado argentino, que não contam com recursos suficientes para isso. Em termos financeiros, parece justo que o ônus possa ser dividido entre o candidato, que obtém um ganho individual, o seu país de origem, que sobrecarga a um país vizinho por suas políticas de exclusão, e o país que o acolhe, que se beneficia em termos econômicos e de diversidade durante o período de permanência no território. Existe uma necessidade de discussão mais ampla pautada na proposta da avaliação crítica para

- incluir o conhecimento de vários grupos em testes,
- fazer com que todos os envolvidos tenham um papel ativo, de forma que a administração dos testes seja feita em colaboração com quem é avaliado,
- limitar o uso de avaliações como ferramenta de poder,
- proteger os direitos dos avaliados em relação aos avaliadores e fazer com que as pessoas que usam a avaliação como ferramentas de poder, assumam a responsabilidade pelas consequências deste tipo de prática (SHOHAMY, 2004, 79)

Nesse caminho é importante gerar novas pontes com todos os envolvidos, não somente entre comissões técnicas e avaliadores: gestores de IES, professores particulares, avaliadores, e candidatos.

Neste capítulo escutamos responsáveis de sedes brasileiras do CELU sugerir a formalização de uma rede, e que o Consorcio ELSE-CIN deveria investir no desenvolvimento de material didático, oferecer cursos nas sedes externas, oferecer MOOCs e Cursos virtuais em conjunto em ambos lados da fronteira. As sedes se beneficiariam com o aumento da atividade e contribuiriam com seu sustento, as

111 Durante o 4º ClaGlo escutamos experiências na UBA sobre estudantes de intercâmbio norte-americanos que, pelos resultados obtidos, mostra indícios de falta de validade dessa prova, e temos relevado depoimentos entre professores que falam que a taxa de reprovação do SIELE entre alunos brasileiros é maior que dos exames CEI, DUCLE, e CELU.

pesquisas que dali surgissem redundariam no incremento do conhecimento sobre o campo de ELSE no Brasil, impactando no Consórcio (pela acumulação de conhecimento sobre os alunos e os processos) e nas Instituições parceiras, e com os custos e os lucros assumidos pelas Sedes. Não deveriam existir maiores impedimentos uma vez tomada a decisão política de avançar, posto que existe a demanda e o compromisso, como demonstraram largamente os entrevistados, e a autonomização das sedes já é um fato. O que está em jogo neste momento especial, onde se redefine a relação entre sedes e Consorcio ELSE-CIN, não é a continuidade de uma modalidade de certificação, é a possibilidade de utilizar uma rede universitária e de alto compromisso político para promover a valorização do ensino de espanhol desde outra posição.

Considerações Finais

Este trabalho esteve guiado por duas perguntas iniciais, e outras subsidiárias delas, e nossa tarefa de pesquisa foi revelando, aos poucos, as respostas, mediante um trabalho de reconstrução e interpretação que foi “costurando” fontes diversas.

A primeira pergunta formulada foi, como chegaram os exames CELU e Celpe-Bras a compartilhar seu construto teórico, o modelo de avaliação, e continuar sua colaboração técnica? Sabíamos que obteríamos multiplicidade de respostas, e que precisaríamos confrontar depoimentos com documentos para obter uma resposta coerente. Realizada essa tarefa, podemos afirmar que houve um conjunto de condições convergentes para isso acontecer.

Em primeiro lugar, em 2004, o Celpe-Bras já tinha acumulado experiência suficiente como para transferir seu know-how quando alguma demanda aparecesse e, desde a Argentina, se observava sua evolução. Assim, agentes argentinos criaram a demanda pela partilha deste conhecimento acumulado no âmbito do Celpe-Bras.

Em segundo lugar, a nova política linguística panhispânica ameaçava desembarcar nas universidades públicas argentinas, e as primeiras pessoas que se veriam afetadas, aqueles que iriam carregar a responsabilidade das certificações se isso finalmente acontecesse, reagiram com uma contra-proposta, reivindicando independência.

Em terceiro lugar, o discurso da integração regional como condição e horizonte de desenvolvimento nacional, que marcou a época, impulsionou os governos a assinarem numerosos acordos e convênios bi e multilaterais, que impunham condições de cumprimento com prazos, às vezes, muito curtos. Isto teve consequências positivas para aqueles que se encontravam em condições de aproveitar o ímpeto regional, como os atores envolvidos no ensino e na avaliação da língua espanhola como língua estrangeira, e negativas para quem via como se impunham prazos absurdos sem constatar as condições de partida, como os acordos aduaneiros e comerciais que nunca foram efetivados. O caso do CELU está entre os beneficiados, já que tinham uma equipe reduzida, mas madura, trabalhando

na Universidad de Buenos Aires, e com convênios já assinados em 2001, quando a demanda pelos exames de proficiência linguística apareceu.

Em quarto, não se deve esquecer que, além dos prazos impostos via Mercosul, a organização do CILE em Rosario foi um estímulo, para participar do evento mostrando já uma proposta independente, mais um efeito indireto do panhispanismo. O encontro entre duas pessoas chave para o desenvolvimento posterior do constructo, também foi motivado indiretamente pela política de relações exteriores brasileira, posto que o convite para a Feira do Livro veio da FUNCEB, que na época tinha *status* quase oficial, integrando a rede cultural do Brasil no exterior. Dito isso, retomamos ao primeiro ponto, já que a pessoa que propiciou o encontro conhecia o Celpe-Bras e sua recomendação era bem intencionada. A partir desse encontro, se sela a parceria informal de assessoramento sobre o constructo, e o que segue são as decisões executivas da Secretaria do recém nascido Consorcio ELSE. A criação do Consórcio foi, como explicado, uma sugestão do governo, para cuidar das “formas federais”. Todo esse processo culmina na primeira aplicação do CELU.

Como a resposta é múltipla, uma maneira de resumir o processo é: se produziu a convergência de demandas no nível macro (avanço panhispânico, projetos de integração Brasil-Argentina, internacionalização crescente do Ensino Superior) operando sobre um grupo acadêmico (Laboratório de idiomas da UBA e sua rede), o qual elaborou respostas políticas criativas a partir do contato (facilitado pela rede cultural brasileira na Argentina) com uma proposta de avaliação de línguas considerada de qualidade. O conhecimento acumulado da UBA e seus parceiros foi aproveitado e somado à *expertise* da própria equipe. A partir dali, os agentes aproveitaram as condições favoráveis e souberam se articular para captar recursos e crescer.

A segunda pergunta orientadora desta pesquisa é: qual é o papel do CELU como Política Linguística Regional no contexto das relações geopolíticas da Argentina com o Brasil? A resposta foi desenvolvida ao longo do capítulo 4, e é que o papel mais importante do CELU hoje é o de regulador da imigração acadêmica do Brasil para a Argentina, já que a recente explosão de candidatos tem a imposição do requisito de idioma no ensino superior como o único fator de peso. O outro papel

que exerce é simbólico, posto que a manutenção ou aberturas de sede CELU no Brasil hoje tem valor icônico, é um gesto de adesão a uma concepção de língua, a uma atitude diante da avaliação e à continuidade da ideia de integração política.

Consideramos que nosso objetivo geral, “investigar e analisar o papel do exame CELU como Política Linguística Regional no contexto das relações geopolíticas com o Brasil, focalizando nos seus efeitos na articulação das demandas e posicionamentos das políticas linguísticas locais, regionais e internacionais” foi atingido, já que ao longo do estudo foram apresentadas desde diferentes pontos de vista, as condições da sua criação, de sua expansão no Brasil, da sua apropriação por parte dos avaliadores e a relação com as universidades brasileiras e seus pesquisadores, sempre com uma perspectiva contextualizada.

Para alcançar esse propósito, seguimos objetivos específicos: “analisar os documentos orientadores do CELU e do Celpe-Bras, focalizando nas perspectivas e orientações para políticas linguísticas ali presentes”, o que fizemos apelando não somente aos documentos orientadores (manuais, resoluções, ordenanças, leis) senão também a acordos, atas e webites. Discutimos sobre a posição relativa do par CELU/Celpe-Bras no contexto internacional da Hispanofonia e da Lusofonia, no capítulo 3, e ainda questionando a ideia de uma única forma de entender a lusofonia, trazendo um exemplo de intervenção explícita nesse terreno a criação da Unilab, e analisando o CILE de Córdoba junto com seu antecedente de Rosario e as reações que geraram. Investigamos e analisamos a rede de cooperação científica e acadêmica entre os responsáveis dos exames CELU e Celpe-Bras, desde seu início até hoje, identificando a alta capacidade de agência de seus membros, o apoio político instável dos Estados, e uma multiplicação dos âmbitos de ação e articulação dos agentes, por fora dela. Registramos e analisamos a realidade e as potencialidades do exame CELU nas sedes do Brasil, entrevistando a seus responsáveis de diferentes pontos do país, e constatando como problemática a falta de coordenação ao nível brasileiro, e uma comunicação deficitária com o Consorcio-ELSE-CIN. Analisamos o alcance do CELU e o Consórcio ELSE na dinâmica de integração geopolítica Brasil-Argentina no período 2001–2020, concluindo que eles acompanharam a ascensão e o declínio do Mercosul, mas as possibilidades de

resistir, e ainda crescer mais, estão dentro da própria rede e do proveito que se tirar da incorporação ao Consejo Interuniversitario Nacional -CIN.

Uma continuidade desta pesquisa tentaria chegar até mais sedes e avaliadores na busca por uma maior representatividade e pela inclusão de outros atores. Também fica pendente seguir algum processo de preparação para o exame, com foco no ensino, e finalmente chamamos à comunidade CELU a conduzir um amplo estudo exploratório sobre as condições em que os candidatos aprendem a língua espanhola.

O aporte maior desta tese seria gerar mais interesse sobre o CELU no Brasil e chamar a atenção do Consorcio ELSE-CIN sobre a importância de escutar os parceiros das sedes e confiar nos sólidos ideais deles para dar continuidade à proposta, e agir conseqüentemente.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, Leonor. *La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado*. Em MOZZILLO, Isabella et. al (Org.). **O plurilingüismo no contexto educacional**. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2005: 97 a la 111.

ALONSO, Lara e VILLA, Laura. Latinxs bilingualism at work in the US. Profit for whom? Language, **Culture and Society**, 2-1 p. 36-65. 2020

AMORIM NETO, Octavio, e MALAMUD, Andrés. 2019. The Policy-Making Capacity of Foreign Ministries in Presidential Regimes: A Study of Argentina, Brazil, and Mexico, 1946–2015. **Latin American Research Review** 54(4), pp. 812–834. DOI: <https://doi.org/10.25222/larr.273>

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism**. Verso, Londres, 2006.

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. A LÍNGUA QUE ACOLHE PODE SILENCIAR? REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE “PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO” **REVISTA X, Curitiba, volume 13, n. 1**, p. 35-56, 2018

ARGENTINA, Ministerio de Educación de la Nación. Parlamento Juvenil del Mercosur. **Integración Regional: construyendo la patria grande** . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

ARIET, Andrea; MARTINS, Maria Elisa; OLAVARRIAGA, Martín. Celpe-Bras y el libro didáctico de Portugués Lengua Extranjera. **Puertas Abiertas, núm. 12** (2016) ISSN 1853-614X1<http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar>

ARNOUX, Elvira Narvaja de. Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica Em LENKA Zajícová y RADIM Zámec (eds.): **Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales; Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2)**. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. Cómo el proceso de integración regional sudamericana interroga a la Glotopolítica. Em ROCA, María del Pilar, SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de, PONTE Andrea Silva (Orgs.) **Temas de Política Lingüística no Processo de Integração Regional**. Campinas, SP, 2018

ARNOUX, Elvira Narvaja de, e DI STEFANO, Mariana. (Org.) **Discursividades políticas : en torno de los peronismos-** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caboria, 2017.

BEIN, Roberto. Argentinos: esencialmente europeos..., **QUADERNA** [en ligne], 1 | 2012 URL : <http://quaderna.org/argentinosesencialmente-europeos>

BEIN, Roberto. La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993 Tesis Doctoral. Universität Wein, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. Livraria Marfins Fontes Editora Ltda. São Paulo 1997

BERNAL-MEZA, RAÚL. Política exterior Argentina: de Menem a de la Rúa ¿Hay una nueva política?. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 74-93, Jan. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392002000100009&lng=en&nrm=iso>. acesso no 11 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392002000100009>.

BOBBIO, Norberto MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (Org.) **Dicionário Político**; trad. Carmen C, Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev.geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília : EditoraUniversidade de Brasília, 1 la ed., 1998

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, Porto, 1994

BOX, Celeste El MERCOSUR en la estrategia de Poder Global Brasileña (2003-2010) **Revista Aportes para la Integración Latinoamericana Año XXV, Nº 41/Diciembr** ISSN 2468-9912, 2019 DOI: <https://doi.org/10.24215/24689912e023>

BOX, Celeste El MERCOSUR en la estrategia de Poder Global Brasileña (2003-2010) Dissertação de mestrado, UNLP, 2014

BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: Outros conceitos chave**. São Paulo, Contexto 2006

BRAIT, Beth (Org.) **Dialogismo e contrução de sentido** . Editoa Unicamp, Campinas, SP, 2008

BROWN, Ana e KRICKENBERG, Gabriela. Dispositivos em políticas lingüísticas em el Mercosur: el CELU y el CELPE-Bras, em BARROSO, Silvia e DANDREA, Fabio (Comp.) **X Coloquio CELU Enseñanza y Evaluación ELSE: aportes a una política oreintada a la integración regional**. UniRío, Rio Cuarto, Cba, 2019

BLOCK, David. What on Earth is 'Language Commodification'? In SCHMENK Barbara, BREIDBACH Stephan e KÜSTE Lutz (Eds.) **Sloganization in Language Education Discourse** , 121-141. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2018. <https://doi.org/10.21832/9781788921879-008272>

BLOMMAERT Jaespert , Language Ideology. em BROWN, K (Org) **Encyclopedia of Language & Linguistics**, Second Edition, volume 6, pp. 510-522. Oxford: Elsevier, 2006.

BLOMMAERT, Jaespert e JIE, Dong. **Ethnographic fieldwork. A beginner's Guide**. Multilinguals Matters. Bristol, 2010.

BUENO, Clodoaldo; RAMANZINI JUNIOR, Haroldo; VIGEVANI, Tullo. Uma Perspectiva de Longo Período sobre a Integração Latino-americana Vista pelo Brasil. **Contexto int.**, Rio de Janeiro, v. 36n. 2,p. 549-583 Dec. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-85292014000200549&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 Mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-85292014000200008>.

CAMÕES, Centro Virtual. **Potencial Económico da Língua Portuguesa**. Apresentação virtual, 2020. Disponible en <http://cvc.instituto-camoes.pt/exposicoesvirtuais/potencial-economico-pt-en.html#.X8l1dsJ7nkw>

CARRÈRE , Céline e MASOOD, Maria Carrère **Le poids économique des principaux espaces linguistiques dans le monde**. Fondation pour les études et recherches sur le développement international, Genève, 2014.

CASTRO, Ivo. *As Políticas Linguísticas do Português*. Textos Seleccionados, **XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Porto, APL, 2010, pp. 65-71

DELL'ISOLA, Regina L. P. et al. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.3, n .I, 155-184, 2003.

DEL VALLE, José. **La lengua, patria común**. Iberoamericana Editorial, 2007

DEL VALLE, José. Panhispanismo e hispanofonía: breve historia de dos ideologías siamesas. **Sociolinguistic Studies VOL 5.3** 2011

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira, dissertação. 2008.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves, SANTOS, Elysio Soares .Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas Entrevista a Matilde Virginia Ricardi Scaramucci **Em Aberto, Brasília**, v. 32, n. 104, p. 167-181, jan./abr. 2019.

DINIZ, Leandro Leandro Rodrigues Alves. **Para além das fronteiras. A política linguística brasileira de promoção internacional do português.** Editora UFMGBelo Horizonte-MG 2020.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves e COSSI BIZON, Ana Cecília. *Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional.* Em **Línguas e Instrumentos Linguísticos – No 36** – jul-dez 2015;

DUCHÊNE, Alexandre. e HELLER, Monica. **Language in Late Capitalism: Pride and Profit.** New York-London: Routledge, 2012.

ELICHABE, Alejandra. Impacto de la evaluación : el examen CELU Experiencia y perspectivas de desarrollo. Apresentação no III Congreso Internacional de español: La didáctica del español como L1 y L2. Buenos Aires, USAL, 2013.

FARACO, Carlos. **Historia Sociopolítica da língua portuguesa.** São Paulo, Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos. *Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política.* En LOBO, T., CARNEIRO, Z, SOLEDADE, J, ALMEIDA, A., y RIBEIRO, S. orgs. : **linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]** Salvador, EDUFBA, 2012.

FARACO, Carlos. *A encruzilhada da lusofonia* Grial, T. 48, No. 187, **Lectura dixital (xullo, agosto, setembro 2010)**, pp. 76-81. Editorial Galaxia S.A, 2010

FRENKEL e AZZI Jair Bolsonaro y la desintegración de América del Sur: ¿un paréntesis? **Revista Nueva Sociedad No 291**, enero-febrero de 2021.

GARCÉS, Fernando. *Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica* en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (comps.) **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GOREMYKINA, Olga Olga *Funciones de los ideogramas en los textos mediáticos.* **Ибероамериканские тетради. Cuadernos Iberoamericanos.** p. 91-95_2018;(2)

GUESPIN e MARCELLESI, Hacia la Glotopolítica. Tradução de José del Valle. **GLOTTOPOL n°32** julho 2019.

HORNBERGER Nancy H. e CASSELS JOHNSON David **TESOL Quarterly Vol. 41, No. 3, Language Policies and TESOL: Perspectives from Practice** pp. 509-532, 2007

HELLER, Monica. The Commodification of Language **Annu. Rev. Anthropol.** **39**:101–14 2010. 10.1146/annurev.anthro.012809.104951

HELLER, Monica e DUCHÊNE, Alexandre. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate In **N. Coupland (Ed.), Sociolinguistics: Theoretical Debates** (pp. 139-156). Cambridge: Cambridge University Press. 2016 doi:10.1017/CBO9781107449787.007

JOHNSON, David Cassel. **Language Policy**. New York, Palgrave Macmillan 2013.

LAGARES, Xoán. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trab. Ling. Aplic. Campinas, n (52.2)**: 385-408, jul./dez. 2013.

LAGARES, Xoán. **Qual política linguística? : desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo, Parábola, 2018.

LAGUADO DUCA, Arturo Claudio Desarrollismo y neodesarrollismo. Un análisis político **Aportes para el debate I** p.69-85 2012

LANZONI, María Laura e LÓPEZ CAMELO, Claudia. Exámenes escritos de desempeño en L2: incidencia de las divergencias en la corrección. Ponencia III coloquio CELU 2007 disponível em: www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/3_coloquio/ct_p_examenes_escritos_lanzoni_lopez_camelo.pdf

LARRIEU, Mariana Proficiência em português língua estrangeira: el cambio de paradigma que originó el Celpe-Bras. **Puertas Abiertas, La Plata, núm. 12**. 2016.

LORENZETTI, Alejandro. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como Política Linguística Educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR). Dissertação, Ponta Grossa, 2016.

LÜDKE Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I** - São Paulo: EPU, 1986.

MALAMUD, Andrés e RODRIGUEZ, Julio C. Com um pé na região e outro no mundo: O dualismo crescente da política externa brasileira. **Estudo Internacionais v. 1 n. 2 jul-dez 2013** p. 167-183

MALAMUD, Andrés e SCHOLVIN, Sören Is Brazil a Geoeconomic Node? Geography, Public Policy, and the Failure of Economic Integration in South America. **Brazilian Political Science Review, 2020 14 2**

MARTINS, Alexandre Ferreira; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Instrumentos de política linguística para o ensino de língua portuguesa: vislumbrando uma perspectiva teórico-metodológica em português como língua adicional no cenário

brasileiro, **Reflexos [On line], N° 004, Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde – Bilans, enjeux et perspectives**, Acesso em : 14/05/2019, URL : <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=624>.

Mc CARTY, Teresa. Entry into conversation. Introducing Ethnography and Language Policy. In: **McCARTY, T. L. (Org.). Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011.

Mc NAMARA, Language assessment as social practice' Palestra ditada em 5 de agosto de 2008 na Universidad de San Martín, Buenos Aires, organizada pelo Consorcio ELSE, previamente ao IV Coloquio CELU, Santa Fe 8 e 9 de agosto de 2008.

MUÑOZ, Carmen. **Aprender idiomas**. Barcelona, Paidós. 2002

NAGASAWA, Ellen Yurika; DIVINO, Luiza Sarmento; SCHOFFEN, Juliana Roquele RELATOS DOS USUÁRIOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO ACERVO CELPE-BRAS PARA A PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Revista de Letras JUÇARA, Caxias – Maranhão, v. 03, n. 02**, p. 239–161, dez. 2019

NYE, Joseph. **Soft Power: The Means to Success in World Politics**. New York: Public Affairs, 2004.

PERROTTA, Daniela; SHARPE, Andrés Santos. Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: Argentina y Brasil (2003-2019). **Sociologias [online]. 2020, v. 22, n. 54** [Acesso 5 Junho 2021] , pp. 88-119. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/15174522-99655>>. Epub 31 Ago 2020. ISSN 1807-0337. <https://doi.org/10.1590/15174522-99655>.

PONSO, Letícia. Transnacionalidade da língua portuguesa, política linguística externa e cooperação acadêmica Sul-Sul nos governos Lula da Silva-Dilma Rousseff (2003 – 2016). **Revista da Abralin, v. 17 , n. 2**, p. 182-209, 2018.

RICENTO, Thomas. (Org.). **An introduction to Language Policy: theory and method**, Malden, Blackwell Publishing, 2006.

RIZZO, María Florencia. Discusiones actuales en torno a la lusofonía: panorama de los estudios sobre política internacional del portugués **Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(58.1): 287-312**, jan./abr. 2019

ROSA, Milton e OLEY, Daniel Clark. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética. **Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 04**, p. 865-879, out./dez. 2012.

SCARAMUCCI, Matilde. Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas: O Estado Da Arte Trab. **Ling. Aplic., Campinas, 43 (2):** 203-226, Jul./Dez. 2004.

SCARAMUCCI, Matilde. Avaliação de proficiência: valores culturais e consequências sociais. V Coloquio CELU, Córdoba, 2009.

SCARAMUCCI, Matilde, entrevistada por SOARES, Elysio Santos Jr. e DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. **Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 104,** p. 167-181, jan./abr. 2019.

SCHLATTER, et al. Celpe-Bras e CELU: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. **ZOPPI FONTANA, Mônica Graciela. O português do Brasil como língua transnacional.** Campina, Editora RG, 2009

SCHLATTER, Margarete Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional, artigo do site **Acervo Celpe-Bras, 2014.** Disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia> Acesso em 02/01/2021.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. **ReVEL. vol. 18, n. 35,** 2020.

SCHLATTER, Margarete.; GARCEZ, P. Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SCHOFFEN, Juliana Roquele, NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle; MACHADO, Bárbara Petry. Resgatando a história do exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o Acervo de provas e documentos públicos do exame Celpe-Bras. **CADERNOS DO IL, PORTO ALEGRE, v. 55,** p. 87-113, 2017.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. . Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de Português como Língua Adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 14,** p. 271-306, 2016.

SHOHAMY, Elana. CRITICAL LANGUAGE TESTING AND BEYOND'. **Studies in Educational Evaluation. Vol. 24. No. 4,** pp. 33 l-345, 1998

SHOHAMY, Elana. **The Power of tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests.** Routledge, London, 2001.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy. Hidden agendas and new approaches.** Routledge, London, 2006.

SHOHAMY, Elana. Language Tests as Language Policy tools. **Assessment in education Vol. 14, Nro 14, 1**, Março 2007, págs 117-130.

SHOHAMY, E. Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to language testing. IN: **NORTON, B.& TOOHEY, K. (eds.) Critical Pedagogies and Language Learning.** Cambridge University Press. 2004

SIMÕES PEREIRA, Domingos. O conceito de lusofonia e a cooperação na promoção e difusão da língua portuguesa - Tópicos de intervenção. Encontros de lusofonia em Torres Novas, 2008.

SINCELPE, Comissão Científica. Carta de Curitiba ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa. **Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 104**, p. 183-187, jan./abr. 2019

SOUSA GALITO, Maria. Conceito de Lusofonia. **Centro de Investigação em Ciência Política e Relações Internacionais (CI-CPRI), Artigos de Investigação, #º18**, pp. 1-21. (2012)

TRINCHERI, Miranda e BROWN, Ana. La visión de lengua del CELU: construyendo sujetos activos en ELSE apresentação em Filo:120 Legados, debates, desafios 1896-2016, 2016 disponível em <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/filo120/2016/paper/view/1245/0>

UGARTE, Manuel **La patria grande.** 1ra ed. - Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010

VARELA, L. Hispanofonía y Francofonía en la era de los plurales. **Revista abehache, [S. l.], n. 15**, p. 11–27, 2019. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/271>. Acesso em: 2 abr. 2021.

VERONELLI, Gabriela A. *Sobre la colonialidad del lenguaje.* **universitas humanística no.81 enero-junio de 2015** pp: 33-58 Bogotá – Colombia

VIGIL, José María; CASALDÁLIGA, Pedro. **Agenda Latinoamericana'2002.** <https://latinoamericana.org/digital/2002AgendaLatinoamericana.pdf>

VOLÓCHINOV, Valentin **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo, Editora 34, 2017

UNILAB .Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **UNILAB : Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira ;**

organizado por Camila Gomes Diógenes e José Reginaldo Aguiar. – Redenção: UNILAB, 2013.

WOOLARD, Kathryn y SCHIEFFELIN, Bambi B. "Language Ideology." *Annual Review of Anthropology* 23: 55–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>, 1994.

WOOLARD, Kathryn. *Language Ideologies* en **The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology**. Edited by James Stanlaw. John Wiley & Sons, Inc. DOI:10.1002/9781118786093.iela0217, 2021

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campina, Editora RG, 2009

NORMATIVAS, ATAS, RESOLUÇÕES E CONVÊNIOS

ARGENTINA MECyT y MREyC, 2001, Res. 919/01

ARGENTINA MECyT y MREyC, 2001, Convenio 395/01

ARGENTINA MECyT y MREyC, 2001, Convenio 180/04.

ARGENTINA. Decreto n. 26.468, de 17 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta do Português como Língua Estrangeira na proposta curricular dos níveis primário e secundário.

ARGENTINA e BRASIL. Protocolo entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y el Ministerio de Educación de la República Federativa del Brasil para la promoción de la enseñanza del español y el portugués como segundas lenguas. Foz do Iguaçu, 30 de Novembro de 2005.

BRASIL, Lei 11.161/2005

BRASIL, Lei 13.415/2017

BRASIL, INEP, Documento Base do Exame Celpe-Bras. Brasília, 2020.

BRASIL Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013.

BRASIL, Portaria Interministerial nº 11, de 03 de maio de 2018

BRASIL, Ministério de Justiça e Segurança Pública. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 623, de 13 de novembro de 2020

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP , 1996

ESPANHA, Real Decreto 826/1988, de 20 de julho de 1988.

ESPANHA, Real Decreto 1/1992, de 10 de janeiro de 1992.

ESPANHA, Real Decreto 1137/2002, de 31 de outubro de 2002.

ESPANHA, Real Decreto 264/2008, de 22 de fevereiro de 2008.

MERCOSUR, Sector Educativo del. Plan 1998 – 2001

MERCOSUR, Sector Educativo del. Plan 2001 – 2005

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, OEA, Acta de Bogotá, 1960

SARNEY, José, Saudação ao presidente de Argentina, Dezembro de 1985

LIVROS DIDÁTICOS MENCIONADOS

BARBOSA, Cibele; SCHRÄGLE, Isaure; MENDES, Edleise . **Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros - Manual do Professor - Ciclo Avançado**. 1. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil Editora, 2017. v. 01. 80p.

BARBOSA, Cibele; CASTRO, Giselle; MENDES, Edleise. **Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros Vol. 1 e 2**. 1. ed. Buenos Aires - Argentina: Casa do Brasil, 2013. v. 01. 145p.

BARBOSA, Cibele; CASTRO, Giselle; MENDES, Edleise . **Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros - Livro de exercícios 3 e 4**. 1. ed. Buenos Aires - Argentina: Casa do Brasil, 2013. v. 1. 72p .

BIZON, Ana Cecília Cossi e PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do. **Estação Brasil: Português para estrangeiros**. Campinas, SP. Editora Átomo, 2017. 2º Edição. 180p.

CASTRO, Giselle ; BARBOSA, Cibele ; MENDES, Edleise . **Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros Vol. 3 e 4**. 1. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013. v. 1. 149p.

GABBIANI, Beatriz; SUSEVICH, Ernestina R. **Todas las voces. Curso de español**, Curitiba, ICBA,. 2007 Vol 1, 2 y 3.

MENDES, Edleise. **Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira Para Estrangeiros - Ciclo Avançado Superior**. 1. ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Casa do Brasil, 2018. v. 01. 207p.

MENDES, Edleise; BARBOSA, Cibele; GUIMARAES, F. . **Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros - Manual do Professor Ciclo Básico, Níveis 1 e 2**. 1. ed. Buenos Aires - Argentina: Casa do Brasil Editora, 2015. v. 01. 122p.

MENDES, Edleise; MENDES, Paula Monteiro ; SCHRÄGLE, Isaure. . **Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros - Vol. 5 e 6**. 1. ed. Buenos Aires - Argentina: Casa do Brasil Editora, 2014. v. 1. 348p.

MENDES, Edleise; BARBOSA, Cibele; MOREIRA, Aline ; CASTRO, Giselle . **Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros Vol. 1 e 2** (2a. Edição). 2. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil Editora, 2014. v. 1. 402p.

MENDES, Edleise; SCHRÄGLE, Isaure; MENDES, P. M. . **Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros - Livro de Exercícios 5 e 6 - Ciclo Avançado**. 1. ed. Buenos Aires - Argentina: Casa do Brasil Editora, 2014. v. 1.

MENDES, Edleise; BARBOSA, Cibele; CASTRO, Giselle . **Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros - Livro de exercícios 1 e 2** (2a. Edição). 2. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil Editora, 2013. v. 1. 347p.

SCHRÄGLE, Isaure e MENDES, Paula Monteiro. FURTOSO, Viviane Bagio (Coord.) **Mão na massa... preparatório para o Exame Celpe-Bras**. Buenos Aires, Editorial Casa do Brasil, 2019.

SCHRÄGLE, I.; BARBOSA, Cibele; MENDES, Edleise. **Brasil Intercultural - Manual do Professor, Níveis 3 e 4**. 1. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2015. v. 1. 101p.

MÉDIA

ARGENTINA, Secretaría de Políticas Universitarias-SPU [Política lingüística e internacionalización en las instituciones universitarias argentinas](https://www.youtube.com/watch?v=1x76iUtZF6s&t=6280s). 4/12/2020 disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1x76iUtZF6s&t=6280s> Acesso em 8/12/2020.

https://www.clarin.com/sociedad/plata-habla-portugues-brasilenos-quieren-medicos-coparon-universidad-gratuita_0_4wk2_hV3e.html

<https://www.rosario3.com/noticias/Extranjeros-en-Medicina-Se-subsidia-a-una-parte-de-la-clase-media-de-Brasil-20181128-0058.html>

<https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/09/17/mourao-vice-de-bolsonaro-chama-aliados->

Demora de autorização da China para vinda de insumos da CoronaVac preocupa, diz presidente do Butantan <https://www.moneytimes.com.br/demora-de-autorizacao-da-china-para-vinda-de-insumos-da-coronavac-preocupa-diz-presidente-do-butantan/> Acesso 16/03/2021

Após atraso da Índia, Pazuello busca Fiocruz para debater produção de vacina <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/01/16/apos-atraso-da-india-pazuello-busca-fiocruz-para-debater-producao-de-vacina> Acesso 16/03/2021

Brasil optou por cobertura mínima em aliança mundial de vacinas <https://noticias.uol.com.br/columnas/jamil-chade/2020/12/08/brasil-optou-por-cobertura-minima-em-alianca-mundial-de-vacinas.htm> Acesso 16/03/2021

Maioria dos eurodeputados reprovou acordo UE-Mercosul <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/10/parlamento-europeu-atribui-a-bolsonaro-rejeicao-de-acordo-ue-mercosul.shtml> Acesso 16/03/2021

OCDE adota medida inédita contra o Brasil após sinais de retrocesso no combate à corrupção no país, disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56406033.amp> Acesso 16/03/2021

APÊNDICES

Apêndice I

Roteiro de entrevistas

Para responsáveis do CELPE-BRAS

- Depois de 22 anos do CELPE-BRAS, e pensando ele como uma política linguística pública, qual é a avaliação que se faz sobre seu impacto?
- O CELPE-Bras é um instrumento de difusão da língua portuguesa? Quais as consequências que isso tem, diante de outras propostas similares no mundo da língua portuguesa?

O Brasil abriu-se ao mundo durante os anos em que se desenvolveu o CELPE-BRAS, vocês perceberam que acompanhavam esse processo ou que coincidiram suas expectativas com o rumo marcado desde a política exterior do país?

Existiu entre a equipe uma percepção de liderança do Brasil perante o Mercosul e os PALOP?

- O constructo que desenvolveu CELPE-BRAS e que adotou o CELU se distingue do modelo europeu y de outras propostas, podemos considerá-lo como realmente original? Em que consistiria sua originalidade?

É possível dizer que está construindo-se uma maneira de avaliar línguas “sul americana” (o com qualquer outro nome)? Está no pensamento das equipes fazer disso uma marca distintiva?

- O CELPE-Bras colabora com a integração regional do Cone Sul? De que maneira?
- Como descreve a relação que os exames CELPE-Bras e CELU têm na atualidade?
- A que fatores atribui o sucesso/insucesso da colaboração entre as equipes responsáveis destes exames? Houve em algum momento resistências?
- Pode relatar suas ações pessoais de cooperação com as equipes do CELU?
- Qual tem sido sua relação particular com o pessoal do CELU?

- Diante dos novos cenários políticos e educacionais de ambos os países, acha possível a continuidade da parceria? Quais ações garantiriam essa continuidade?

Para responsáveis do Consórcio ELSE

- Después de XXX años de CELU, y pensando en él como una política lingüística pública ¿qué evaluación hace sobre su impacto?
- ¿Cuánto influyó en la evolución del instrumento la colaboración con CELPE-BRAS?
- ¿Sintieron en algún momento que Brasil estaba liderando la propuesta de “certificación de lenguas regional?
- ¿Qué tipo de actividades esperan llevar adelante con los equipos de CELPE-BRAS?
- El constructo que desarrollaron de manera colaborativa con CELPE-BRAS se distingue del modelo europeo y de otras propuestas ¿podemos considerarlo como realmente original?
¿Es posible decir que se está construyendo una manera de evaluar lenguas “sudamericana” (o con cualquier otro nombre)? ¿Está en el pensamiento de los equipos hacer de esto una distinción?
- ¿Cómo ve la creciente llegada de estudiantes brasileños a las universidades argentinas? ¿Exigiría esto un tratamiento especial?
- Existe una larga tradición en la Universidad Argentina, y de esto se ha hecho bandera de lucha, que sostiene que no se deben crear barreras al ingreso más allá del título de enseñanza media. Frente a esto ¿Considera que el requisito de aprobación de un nivel de lengua española es una barrera? ¿Recibieron las Universidades algún reclamo sobre esto?
- ¿Cual es su opinión sobre la aceptación de otras certificaciones de español en las Universidades? ¿Hay números sobre eso? ¿Este tema ha sido debatido con los responsables CELU en las Universidades o ha pasado por otros ámbitos? ¿Cuales?
- ¿Por qué el consorcio quiso incorporarse al Consejo Interuniversitario Nacional?
- ¿Cuales fueron los cambios implementados desde el ingreso al CIN?
- ¿Qué esperan que cambie con la incorporación al CIN?

Para responsáveis das sedes CELU no Brasil

- Quais foram as motivações para abrir uma sede do CELU?
- Como é o recrutamento de avaliadores na sede?
- A equipe de avaliadores é estável? Como foi evoluindo?
- Como é a difusão das tomas do CELU na cidade?
- Qual o público que geralmente chega até a sede?
- Conhece a taxa de desistência dos inscritos ao exame? Sabe ou imagina quais são as razões para a desistência?
- Têm recebido feedback dos candidatos na sede?
- A participação no CELU, tem influenciado as aulas de espanhol na Universidade?
- A Universidade oferece atividades pedagógicas orientadas para o CELU?
- Quais as expectativas para o desenvolvimento do CELU na sua Universidade?
- Como é a relação da sede com o consórcio?
- Identificaram alguma problemática que o consórcio possa resolver?
- Considera que o CELU ajudaria ao movimento para a inclusão do espanhol nas escolas? De que maneira? Participam do movimento #FicaEspanhol?
- Têm recebido ofertas para ministrar outros exames de ELE na Universidade? Qual foi a recepção?

Apêndice II

Questionário destinado a avaliadores CELU no Brasil

O CELU COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA REGIONAL.

Este questionário faz parte de uma pesquisa de doutorado, cujo título provisório é “O exame CELU como instrumento de Política Linguística Regional. Itinerário glotopolítico da cooperação com o CELPE-BRAS para a integração regional e internacional”, e cujo objetivo é pesquisar a relação de ditos exames como a expressão de uma Política Linguística orientada para a integração regional. Responder este questionário levará em torno de 25 minutos e sua ajuda será de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa. Procure responder objetiva e sinceramente. Os seus dados pessoais serão registrados, mas não serão expostos, e a informação coletada será utilizada unicamente para fins acadêmicos. No final do formulário, solicitamos que responda se autoriza um novo contato, caso se possa contar com a sua colaboração para a continuidade da pesquisa. O pesquisador se compromete também a enviar o produto desta pesquisa para sua leitura.

Cordialmente,

Alejandro N. Lorenzetti, Doutorando do PPGL-UFPR

Dados pessoais

Os seus dados não serão divulgados

Nome Completo

Sede do CELU em que atua
Coloque aqui o nome da instituição a cargo e a cidade.

Qual a sua função na sede CELU?

Sobre a sede

Nesta seção queremos conhecer o histórico da constituição da sede avaliadora e seu desenvolvimento.

Desde quando aplicam o CELU ?

Se não conhecer a data exata, indicar 01/06 ou 01/11 para indicar o semestre e o ano

Desde quando você participa da aplicação do CELU?

Se não conhecer a data exata, indicar 01/06 ou 01/11 para indicar o semestre e o ano

Conhece as razões que motivaram a constituição de uma sede do CELU na sua instituição?

Sim

Não

Sei por terceiros

Se sua resposta anterior foi SIM, descreva como a sede foi constituída
Descreva os contatos institucionais, quem foram os protagonistas, quais eram as expectativas, se houve projetos que o antecederam etc.

Quais as dificuldades que tem e tiveram para manter a oferta do CELU?

Quais as motivações para continuar mantendo a sede do CELU?

O trabalho acadêmico

Nesta seção esperamos conhecer mais sobre o desenvolvimento da colaboração acadêmica e científica envolvendo o CELU

Na sua instituição, existem trabalhos acadêmicos e científicos de colaboração relacionados com a aplicação do CELU?

Este item se refere às colaborações entre grupos de pesquisa, coautorias, formação de avaliadores e professores, cursos, oficinas, etc.

Sim

Não

Sim. Mas não diretamente vinculados

Não tenho conhecimento

Se sua resposta anterior foi afirmativa, mencione quais e de que tipo são os projetos. Mencione aqui cursos, artigos, linhas de pesquisa, intercâmbios de toda natureza.

Sobre as certificações de idiomas

Aqui queremos conhecer sobre sua experiência geral com certificações de idiomas.

Você teve experiência com outros exames internacionais de língua espanhola?

Não

Sim, como aplicadora

Sim, como candidata

Sim, como observadora

Outros

Se sua resposta anterior foi afirmativa, observou alguma vantagem comparativa entre o CELU e outra certificação?

Sim

Não

Qual/quais?

Observou alguma desvantagem comparativa entre o CELU e outra certificação?

Sim

Não

Qual/quais?

Sobre a aplicação do exame

Nesta seção queremos conhecer suas impressões sobre o andamento do CELU no momento da aplicação

Você tem informação sobre os processos de aprendizagem do espanhol dos candidatos?

Sim

Não

No caso de responder afirmativamente, por favor, relate as experiências que conhece.

Na sua experiência, o conhecimento do mundo dos candidatos pode influenciar no seu desempenho no exame?

Sim
Não
Não tenho certeza

Justifique sua resposta

Na sua experiência, o fato de ter participado de intercâmbios e viagens a países hispano- falantes influencia no desempenho dos candidatos?

Sim
Não
Talvez

Justifique sua resposta

O CELU como instrumento de Política Linguística

Nas seguintes perguntas queremos conhecer suas considerações sobre o CELU como política linguística

Considera o CELU uma política linguística (PL)?

Sim
Não

Justifique sua resposta

Como política linguística, como você avalia o CELU?

Positiva
Positiva, com limitações
Negativa, mas pode melhorar
Negativa

Justifique sua resposta

Considera o CELU uma política de integração?

Sim
Não

Justifique sua resposta

Indique onde ou como você percebeu os efeitos de essa integração

Justifique sua resposta

Considera o exame CELU uma política de promoção da língua espanhola?

Sim

Não

Justifique sua resposta

Considera que o CELU pode assumir algum papel na defesa da oferta de língua espanhola no Brasil?

Sim

Não

Não sei

No caso de responder afirmativamente, por favor, descreva qual seria.

Relação entre CELU e o CELPE-Bras

Esta seção procura registrar as ações realizadas entre as pessoas vinculadas ao CELU e ao CELPE-Bras

A instituição na qual você trabalha aplica o CELPE-BRAS?

Sim

Não

Não sei

Se sua resposta foi "Sim", existe colaboração entre as equipes responsáveis pelo CELU e pelo CELPE BRAS ?

Sim

Não

Não sei

Se sua resposta foi afirmativa, descreva que tipo de atividades conjuntas realizam

Como considera a relação entre o CELU e o CELPE-Bras?

Muito Produtiva

Produtiva

Pouco produtiva

Nada produtiva

Não tenho conhecimento suficiente para opinar

Justifique sua resposta

Autorização

Autoriza o pesquisador a fazer um novo contato, para a continuidade da pesquisa?

Sim

Não